Cómo hacer tesis de maestría y doctorado

Investigación, escritura y publicación

Miguel Ángel Gómez Mendoza
Jean-Pierre Deslauriers
María Victoria Alzate Piedrahita

ECOE EDICIONES

MIGUEL ÁNGEL GÓMEZ MENDOZA

Doctor en Educación, Université de Paris III (Sorbonne-Nouvelle). Estudios de maestría en Filosofía, Universidad Javeriana en Bogotá. Diploma superior de investigaciones (maestría), Université de Bordeaux I, Francia, Diploma Filosofía-Historia, Universidad Babes Bolyai, Rumania.

Profesor Titular Universidad Tecnológica de Pereira. Director Departamento de Pedagogía-Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. Coordinador CADE-Universidad Tecnológica de Pereira Doctorado en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA.

Áreas de desempeño académico: Investigación cualitativa: teorías y métodos. Teorías y enfoques contemporáneos en educación y pedagogía. Evaluación del contenido y los usos de textos escolares. Sociología de la educación. Didáctica y enseñanza de la filosofía.

Publicaciones recientes: Manual de investigación educativa. La búsqueda de información. El texto escolar y las mediaciones didácticas y cognitivas. Didáctica de la disertación en la enseñanza de la filosofía. Métodos y procedimientos. Bibliometría y discurso pedagógico. Introducción a la didáctica de la Filosofía. Enseñanza y didáctica universitaria. Discurso y formación documental del estudiante.

JEAN-PIERRE DESLAURIERS

Profesor de la Universidad del Québec en Outaouais-Canadá, adscrito al Departamento de Trabajo Social. Ph.D en trabajo social de la Universidad de Toronto (1976). Máster en servicio social de la Universidad de Laval y Bachiller en artes de la Universidad de Montreal. Campos de trabajo académico y de investigación: sociología, trabajo social, investigación cualitativa, investigación social, políticas sociales y desarrollo comunitario. Algunos libros publicados: Recherche qualitative. Guide pratique. (Investigación cualitativa. Guía práctica). Doctorado en Ciencias de la Educación. La devis de recherché qualitative. Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives. Coordinó la publicación de una colección de textos les méthodes de la recherche qualitative. Pouvoir habiter. Travailler dans le Communautaire. Introduction au travail social. Québec: Presses de l'Université Laval. Trabajo social internacional. Elementos de comparacion. Le travail social international. Éléments de comparaison. Travail social. Sillery: Presses de l'Université Laval. Entre sus artículos publicados en español tenemos: Elogio del sentido común en la investigación cualitativa y las Ciencias Sociales. Revista de Ciencias Humanas n.° 16-1998. Universidad Tecnológica de Pereira. Investigación cualitativa y cambio social. Revista de Ciencias Humanas n.° 17-1998. Universidad Tecnológica de Pereira

MARÍA VICTORIA ALZATE PIEDRAHITA

Doctora en educación. Universidad de Valladolid-España. Maestría en educación especial. Área: dificultades del aprendizaje. Licenciada en Educación preescolar. Universidad Fundación Monserrate. Profesora titular Universidad Tecnológica de Pereira desde 1992 hasta hoy. Coordinadora del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira. Áreas de desempeño académico: Didáctica del lenguaje en la educación infantil. Evaluación de libros de texto escolar. Psicología del desarrollo infantil. Didáctica de las ciencias sociales en la educación infantil. Investigación social sobre la infancia. Publicaciones recientes: Representaciones sociales de la familia en los textos escolares de ciencias sociales en la educación básica primaria colombiana. Bibliometría y discurso pedagógico. Concepciones de infancia. El texto escolar y las mediaciones didácticas y cognitivas. El texto escolar: funciones actividades y dispositivos didácticos. Enseñanza y didáctica universitaria. Discurso y formación documental del estudiante.

CÓMO HACER TESIS DE MAESTRÍA Y DOCTORADO

Investigación, escritura y publicación

Miguel Ángel Gómez Mendoza
Jean-Pierre Deslauriers
María Victoria Alzate Piedrahita

Catalogación en la publicación – Biblioteca Nacional de Colombia
Gómez Mendoza, Miguel Ángel
Cómo hacer tesis de maestría y doctorado / Miguel Ángel Gómez Mendoza, Jean Pierre Deslauriers y María Victoria Alzate Piedrahita. – 1ª. ed. -- Bogotá : Ecoe Ediciones, 2010.
220 p. ; 24 cm.

ISBN 978-958-648-663-7

1. Tesis y disertaciones académicas 2. Investigación científica -Metodología I. Deslauriers, Jean-Pierre II. Alzate Piedrahita, María Victoria III. Título

CDD: 001.42 20 CO-BoBN– a724033

Colección: Educación y pedagogía
Área: Pedagogía

Primera edición: Bogotá, D.C., agosto de 2010
ISBN: 978-958-648-663-7

© Miguel Ángel Gómez Mendoza
© Jean Pierre Deslauriers
© María Victoria Alzate Piedrahita
© Ecoe Ediciones
E-mail: correo@ecoediciones.com
www.ecoeediciones.com
Carrera 19 No. 63C-32,
Pbx. 2481449, fax. 3461741

Coordinación editorial: *María del Pilar Osorio*
Autoedición: *Cristina Castañeda Pedraza*
Carátula: *Magda Rocío Barrero*
Impresión: *D´vinni*
Calle 39 Sur No. 68C-33 PBX: 7245400

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1
DE LA MAESTRÍA AL DOCTORADO: EL RITO DE PASO
Introducción 3
Memoria de maestría y tesis de doctorado 4
El doctorado como rito de paso 13
La estandarización de los estudios superiores 16

CAPÍTULO 2
LA TESIS: ENTRE RAZÓN Y PASIÓN
Introducción 23
¿Cómo encontrar un tema de tesis? 24
Un buen tema de tesis o de memoria 27

CAPÍTULO 3
DE LA PROBLEMÁTICA AL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN
Introducción 39
El concepto de problemática 40
El problema de investigación y los objetivos 53
La formulación de un problema de investigación 55
La pregunta y los objetivos de la investigación 56

CAPÍTULO 4
EL MARCO TEÓRICO: DISCURSO, CONCEPCIÓN,
RETÓRICA Y CONSTITUCIÓN
Introducción 63
Necesidad y naturaleza del marco teórico 63
Características del marco teórico o criterios de rigor y la calidad 66
Constitución y concepción del marco teórico: investigación documental, análisis conceptual del discurso y retórico. 74
Interpretación: del repetidor al autor 86

CAPÍTULO 5
ENFOQUE GENERAL DE LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN
Introducción 91
Metodología y métodos 93

Metodología de la investigación y dimensión epistemológica 96
Complementariedad, oposición o comparación 98
entre metodologías de investigación cualitativa y cuantitativa
Optimizar el alcance explicativo de una investigación: 103
¿una metodología mixta?

CAPÍTULO 6
LA ESCRITURA DE LA TESIS
Introducción 107
Obstáculos para la escritura 108
Vencer el dolor de la escritura 111
El proceso de escritura 114
El estilo de escritura 118
Hacer leer de nuevo 120
Proteger su documento 122

CAPÍTULO 7
LA DIVULGACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN
Introducción 129
Los públicos destinatarios 130
Las formas de publicación 131
La organización de la información y características 136
de un texto científico.
Dificultades a superar 145

GUÍAS DE TRABAJO PARA LA ELABORACIÓN, REDACCIÓN
Y DIVULGACIÓN DE LA TESIS DE MAESTRÍA Y DE DOCTORADO
Guía 1. Búsqueda documental y de información en la 153
elección del tema, elaboración de la problemática y el
problema de investigación
Guía 2. El paso de la problemática al problema de 156
investigación y la elaboración de un plan de trabajo
Guía 3. Concepción y elaboración de un marco teórico: criterios, 157
características y análisis del discurso
Guía 4 . Enfoque general de la metodología de la investigación 159
Guía 5. La divulgación de los resultados de la investigación 165

FICHAS DE CATALOGACIÓN DOCUMENTAL 162

GLOSARIO 165

ÍNDICE ANALÍTICO 177

ÍNDICE DE AUTORES 181

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 185

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Conceptos, problemas y contextos 54
Cuadro 2. Las reglas de la decencia argumentativa 71
Cuadro 3. Reglas para acceder a información seria, abundante y plural 145

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1. Estrategia de investigación 43
Esquema 2. Construcción de una situación problemática 54
Esquema 3. El marco teórico 66
Esquema 4. Características o criterios de rigor del marco teórico 67
Esquema 5. Condiciones del enunciado teórico 68
Esquema 6. Elementos del pensamiento crítico 70
Esquema 7. Elementos constitutivos del marco teórico 74
Esquema 8. Aspectos del análisis del discurso, concepción y elaboración del marco teórico 77
Esquema 9. Criterios de validez del corpus documental 78
Esquema 10. Tipos de análisis conceptual y retórico 80
Esquema 11. Preguntas de la investigación 91
Esquema 12. Familias, enfoque y técnicas de investigación 93
Esquema 13. Elementos de la metodología de la investigación 94
Esquema 14. Metodología y métodos: definiciones 94
Esquema 15. Métodos de investigación 96
Esquema 16. Interacción datos y análisis 100
Esquema 17. Características de un texto científico 136
Esquema 18. Dificultades al elaborar un texto de calidad 145

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Una visión como imagen en la formulación de una problemática 51
Figura 2. Tipología de investigaciones en educación 64
Figura 3. El proceso general de la investigación 92
Figura 4a. Características de las epistemologías dominantes y metodologías 97
Figura 4b. Características de las epistemologías dominantes y metodologías 98

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Los fines y las estrategias de la investigación social 103
Tabla 2. Revistas Gran área de conocimiento: Ciencias Sociales Aplicadas- Área de conocimiento: Sociología 131
Tabla 3. Revistas Gran área de conocimiento: Ciencias Humanas- Área de conocimiento: Educación 132

Introducción

Hubo una época en que la formación de maestría y doctorado era un asunto de unos pocos, quizás de una élite. Si bien la situación no ha cambiado radicalmente, sería necio negar las transformaciones y evidencias recientes sobre la formación en maestrías y doctorados que está viviendo la universidad colombiana. El diario *El Tiempo*, en su edición de marzo 31 de 2009, afirma que "en cifras exactas, actualmente en Colombia hay 1.477 especializaciones, 373 maestrías y 84 doctorados que se ofrecen en 141 Instituciones de Educación Superior (IES), para un total de 1.934 posgrados". Citando palabras de Gabriel Burgos Mantilla, viceministro de Educación Superior, agrega el artículo: "las áreas de conocimiento más fuertes en este nivel de educación, según número de programas, son: Economía, Administración, Contaduría y afines (1.198); Ingeniería, Arquitectura y Urbanismo (1.153); Ciencias Sociales, Derecho, Ciencias Políticas (708); y Ciencias de la Educación (538)". Empleando la misma fuente el periódico afirma que: "en cuanto a la formación en el país, la matrícula de los programas de maestría aumentó de 6.776 estudiantes en el 2002 a 16.649 en el 2008, según cifras del Ministerio de Educación Nacional y del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES). Igualmente, los programas de doctorado también mostraron un comportamiento creciente en el último año, tanto en número como en matrícula". El artículo termina presentado una cifra que dio el funcionario mencionado: "En este momento existe una oferta de 84 programas doctorales y su demanda pasó de 350 profesionales en 2002 a 1.650 en 2008".

Una de las razones que explican el creciente aumento de la formación a nivel de maestría y doctorado es la creciente complejidad de las situaciones profesionales que los estudiantes interesados en estos programas deben enfrentar, al igual que el entrecruzamiento de los problemas sociales. Precisamente, a este amplio público se dirige en primer lugar este libro. Aspiramos que llegue a las manos de aquellos estudiantes que han decidido cursar o seguir un programa de maestría y doctorado en campos o disciplinas de las ciencias sociales, ciencias humanas, ciencias de la educación y

ciencias de la administración, entre otras. También estamos convencidos de su utilidad y pertinencia para los directores o tutores de tesis de este nivel de formación superior y que tienen la responsabilidad de guiarlos hasta llevar a buen término la tarea.

Exponemos entonces, en este libro, los resultados de una indagación sobre el "practicar la investigación"[1]; se trata de un análisis crítico de un *corpus* documental temático pertinente en lengua francesa, inglesa y española. En este contexto, se plantea un conjunto de temas que se pregunta por el sentido de los estudios de maestría y doctorado hoy y, en particular, por uno de sus aspectos fundamentales: la tesis. También abordamos desde diversas perspectivas cuestiones estrechamente asociadas con el proyecto y la elaboración mismas de uno de los requisitos académicos para alcanzar los títulos de magister/maestría y doctorado, como son la elección del tema, el problema, la problemática, el marco teórico, la elección del enfoque metodológico, la escritura y la eventual divulgación o publicación de los resultados y productos de la actividad de investigar, cuando se cursan estudios en programas de postgrado.

El primer capítulo se ocupa, en el contexto de los programas de estudios de postgrado, de la distinción entre maestría y el doctorado en términos de sus características comunes, pero también de sus diferencias de calidad, objetivos y competencias a lograr; también interpreta el paso de la maestría al doctorado como un "ritual" de paso en el mundo intelectual y , por último, inscribe la formación de maestría y doctorado en el marco de la estandarización actual internacional de los títulos universitarios.

El segundo capítulo aborda la cuestión, con muchísima frecuencia generadora de angustia en los estudiantes, de cómo encontrar un tema de tesis; caracteriza los elementos constitutivos de un buen tema de tesis y discute el sentido de originalidad de los trabajos de tesis doctorales.

El tercer capítulo tiene como objetivo articular una reflexión sobre el difícil paso de la problemática al problema de investigación en la concepción de los proyectos de investigación que tienen como propósito la realización de una tesis de maestría y doctorado. Para tal efecto, se abordan sucesiva-

1 Este libro se concibe y elabora a partir del documento de informe final del proyecto de investigación "*Practicar la investigación: de la problemática a la escritura y su difusión*" Código: 4-09-6 Vicerrectoria de Investigaciones, Innovación y Extensión de la Universidad Pereira-Colombia. 2009.

mente las dificultades asociadas a la construcción de una problemática, a su transformación en problema de investigación y a la formulación de las preguntas y los objetivos de investigación. Aquí se defiende la idea y la necesidad de prestar mayor atención al concepto de problemática de investigación, concepto que ocupa un lugar marginal, cuando se nombra, en la amplísima y abundante literatura especializada sobre la enseñanza de la investigación que circula en los medios universitarios nacionales e internacionales.

El cuarto capítulo propone al lector una perspectiva discursiva y operativa para concebir y elaborar el marco teórico de los proyectos de investigación y su debida inscripción en las tesis de maestría y doctorado. Para tal efecto, se estudia y determina la ubicación relacional o cartográfica de los conceptos, esto es, su redefinición, para establecer la matriz teórica de la investigación. Se expondrá cómo el análisis es una prueba de rigor, de espíritu crítico y argumentativo, que anuncia la posición epistemológica y teórica del autor de este marco. Se sugerirán algunas actividades que facilitan la constitución y la concepción del marco teórico: la búsqueda documental y la constitución del *corpus*, el análisis de los fundamentos teóricos del discurso y el análisis conceptual y retórico de la puesta a punto de la dimensión interpretativa. En últimas, se trata del inevitable desafío al que se enfrenta todo aquel que vive la experiencia de escribir un informe de investigación y una tesis de maestría o doctorado: el tránsito de repetidor o comentador de textos al de autor de ideas con un fuerte carácter de originalidad.

Plantear, desde una perspectiva general, sin caer en excesos formalistas e instrumentalistas y en oposiciones innecesarias, los enfoques o metodologías fundamentales de investigación (cualitativas y cuantitativas) que se pueden adoptar a la hora de concebir y elaborar un proyecto y una tesis, ya sea de maestría o doctorado, es el cometido del quinto capítulo. Para ello, se distingue entre "metodología" y "métodos"; junto a una síntesis de las principales características de tres epistemologías dominantes en la investigación como son las perspectivas positivista, interpretativa y crítica. Especial atención se consagra a la metodología mixta que abre la vía a una perspectiva pragmática de la investigación.

El capítulo sexto se ocupa de un tema difícil en el proceso de elaboración de la tesis de maestría y doctorado: su escritura. Inicia evocando lo más habitual, la dificultad de escribir. Luego, sugiere algunos medios para superar los obstáculos, entre los cuales están la utilidad de un ritual y la necesidad de hacer alternar el esfuerzo y el reposo. En tercer lugar, discute el proceso de escritura, con frecuencia menos lineal de lo que se pretende. En cuarto lugar, habla sobre el estilo de escritura que se debe desarrollar sin dejarse poner

trabas por las convenciones estorbosas, y se refiere también a la necesidad de que el autor de la tesis de maestría y doctorado haga leer sus documentos por otros comentaristas. Finalmente, expone argumentos que justifican la preocupación por la vigilancia que se debe tener con la protección de los documentos que se producen en la formación de postgrado a nivel de maestría y doctorado.
Presentar los principales elementos que se deben considerar de cara a la difusión de los resultados de investigación que se generan en las tesis de maestría y doctorado es el tema del capítulo séptimo. Se pretende determinar las características de los diversos tipos de publicación con el fin de seguir el camino adecuado para alcanzar el público objetivo del texto; se analiza la organización de los textos científicos a divulgar desde los siguientes planos: valor heurístico de la investigación, manera de decir y escribir (plan formal), apreciación del contenido, su rigor y originalidad.

Finalmente, es importante anotar que los anexos de este libro están conformados por un conjunto de guías de trabajo o actividades y por una muestra de fichas de catalogación documental que se concibieron, de una parte, como herramientas para facilitar la lectura de cada uno de los capítulos del libro y, de otra, para que su empleo contribuya a que los estudiantes de maestría y doctorado, y por qué no también sus directores o tutores de tesis, tengan una percepción clara de la propia situación práctica en que se encuentran. En este contexto, agreguemos a lo dicho una respuesta a la siguiente pregunta: ¿qué justifica la presencia y sentido en el libro de las guías de actividades y las fichas de catalogación? En nuestra experiencia de dirección y examen de estudiantes de maestría y doctorado nos hemos dado cuenta, muy rápido, de que en los tiempos de la red y de abundancia de información, con su relativa facilidad de acceso y consecución para las generaciones de hoy, nuestros estudiantes, jóvenes y adultos parecen tener dificultades para enfrentar y cumplir de manera satisfactoria las tareas propias de la "artesanía" intelectual que supone llevar a buen término una tesis de maestría y doctorado. Además, encontramos que el tránsito de la teoría a la acción, esto es, la actividad de investigación entendida y vivida como un saber pragmático y como una improvisación experta, no se daba de la manera fluida y natural como esperábamos. De ahí la presencia de los documentos señalados en el anexo, entre otras razones, para que los estudiantes nos se ahoguen en los remolinos de informaciones, datos y lecturas caóticas y pisen tierra firme en la labor de investigación que supone necesariamente la tesis de maestría y doctorado como experiencia de investigación.

Una última consideración: el discurso de este libro, y sus eventuales consejos teóricos y prácticos, pretenden ser una contribución a los estudiantes que han decidido, por diversas razones, vivir un proceso que implica tareas

complejas, dificultades, tropiezos, pero también el privilegio de hacer una investigación, que termina con seguridad en la abrumadora e inefable sensación de triunfo y satisfacción que sobreviene al obtener un magister y un doctorado, sensación que dura para toda la vida.

Capítulo 1

De la maestría al doctorado*: el rito de paso

* Por Jean-Pierre Deslauriers.

Introducción

El desarrollo socioeconómico ha hecho que las personas tengan necesidad de hacer estudios cada vez más obligatorios para cualificarse en el mercado del trabajo. Sin estar generalizado, alcanzar estudios universitarios se ha convertido en una exigencia para una gran parte de la mano de obra. Además, los estudios de segundo ciclo o de postgrado (especializaciones y maestrías) se exigen con más frecuencia para ocupar un empleo especializado o para obtener ascensos en el trabajo. Varias razones explican este progreso.

En primer lugar se debe tener en cuenta al ascenso en la escolaridad que se observa en varios países. No hace mucho tiempo, un obrero podría ganarse la vida sin saber leer y escribir. Ese no es ahora el caso: el menor empelo exige saber leer los formularios relativamente complejos y completar formularios con preguntas sutiles. Además, los nuevos empleos creados en los servicios (informática, comunicación, salud, servicios sociales, administración) requieren de estudios secundarios, si no universitarios. El aumento generalizado de la alfabetización ha hecho que el nivel de escolaridad sea más elevado ahora que antes y que las exigencias de formación sean cada vez más amplias.

También, el aumento general del nivel de instrucción y las nuevas profesiones plantean exigencias crecientes. En los Estados Unidos, como en Canadá, se exige el doctorado para poder practicar la psicología. Las enfermeras que podían practicar con los estudios técnicos pueden todavía hacerlo pero la presión es fuerte para que ellas adquieran un diploma de pregrado universitario, y a veces la maestría. Las profesiones que antes exigían el bachillerato como diploma de ejercicio exigen ahora la maestría como diploma de ejercicio. En varios sectores se distinguen ahora los estudios técnicos, de nivel del colegio, de los del bachillerato[1] , de la maestría y del doctorado[2] . "Si un diploma de estudios técnicos en el colegio indica que el individuo es capaz de aplicar correctamente ciertos algoritmos o rutinas de trabajo especializado, el diploma de bachillerato certifica ante todo que la persona es capaz de hacer frente a

1 En Puerto Rico y en Perú se utiliza la palabra "bachillerato" para traducir al español el término *bachelor's degree*, que constituye los primeros cuatro o cinco años de educación universitaria, cuyo equivalente más cercano en el resto del mundo hispanohablante es la licenciatura. Cabe resaltar que, en Perú, *Bachiller* es un grado académico que se obtiene en forma automática al terminar los estudios universitarios, pero para poder obtener la *Licenciatura* o el *Título* (BA o BS en los Estados Unidos), el estudiante con *Bachiller* debe presentar una *Tesis* o rendir un *Examen con Jurado*.

2 Según el país, el nombre puede cambiar: el diploma puede ser el equivalente al de bachillerato, la licenciatura, la maestría. Sin embargo, la misma tendencia se perfila en casi todas partes.

situaciones más complejas y determinar el mejor procedimiento a seguir. Los estudios de maestría muestran, por su parte, que la persona sabe distanciarse de los conocimientos aprendidos y que puede elaborar una nueva respuesta a una nueva pregunta" (Mongeau, 2008: 1). Una de las razones que explican el aumento del nivel de escolaridad es la creciente complejidad de las situaciones que estos profesionales deben enfrentar, al igual que el entrecruzamiento de los problemas sociales. Incluso cuando la maestría y el doctorado profesionales eran bien considerados, estos tendían a ser reemplazados progresivamente por una maestría de investigación o un Ph.D.[3] . Este salto parece necesario para que las disciplinas profesionales conserven su credibilidad.

Este capítulo se ocupará entonces sobre lo que conviene llamar *los programas de formación de postgrado*. En un primer momento, distinguiremos la maestría del doctorado; si bien ellos comparten características comunes, estos programas presentan diferencias de cualidad. Luego, veremos cuáles son las competencias esperadas en los diplomas de estos dos programas. En un segundo momento, esbozaremos la hipótesis según la cual estos programas, y sobre todo el doctorado, constituyen de alguna manera un rito de paso en el mundo intelectual. Finalmente, la tercera parte trata de la tendencia a la uniformización de los programas de doctorado. En efecto, un viento de estandarización sopla sobre la nomenclatura de los diplomas universitarios. Al querer uniformizar el *continuum* de sus diplomas, las universidades europeas trazan el camino.

Memoria de maestría y tesis de doctorado

Al finalizar sus estudios de maestría o de doctorado, un estudiante alcanza un nivel de conocimientos teóricos y prácticos que le confieren una más grande capacidad de acción.

3 El *Doctor Philosophiae* (abreviado en inglés como Ph.D.) es una denominación genérica del grado de doctor, máximo nivel de grado universitario. También se denomina doctorado de investigación (en Italia, *dottorato di ricerca*), común en los países anglosajones y en muchos países europeos. El término viene de la abreviación del latín *Philosophiæ Doctor*, que se puede traducir como "maestro de filosofía".Aunque la denominación Ph.D. se utiliza para todo tipo de orientación, existen algunos doctorados que han difundido sus propios acrónimos: Ed.D. (*Doctor of Education*), D.A. (*Doctor of Arts*), DBA. (*Doctor of Business Administration*), D.M.A. (*Doctor of Musical Arts*), Th.D. (*Doctor of Theology*), M.D. (*Medical Doctor*), etc.

La memoria[4]

De entrada, todos los programas de maestría no exigen una memoria. En efecto, varias disciplinas (educación, trabajo social, relaciones industriales, ciencias de la enfermería, administración) distinguen la maestría profesional de la maestría de investigación (Bouthillier y Uzunidis, 2007: 124-125). La característica de la maestría profesional es la de permitir al estudiante profundizar en ciertos aspectos de la práctica profesional. "La perspectiva de memoria profesional va necesariamente a expresarse en términos de efectos prácticos, de proposiciones o de preconizaciones, con miras a contribuir a mejorar las prácticas de un sector" (Germain y Grémillet, 2000: 34). "Un mejor conocimiento y una mejor comprensión de los fenómenos estudiados no tienen otra finalidad que la de aclarar la reflexión que preside las elecciones de las estrategias de intervención" (Kevassay, 2008: 46). En Quebec, Canadá, se hablará de ensayo para referirse a una memoria de maestría profesional.

¿Qué es una memoria de maestría? En primer lugar, una memoria de maestría no es un trabajo en el curso de un semestre. Evidentemente, las competencias informacionales adquiridas en el proceso de redacción de un trabajo de semestre serán muy útiles: muchas memorias sacan provecho de las indagaciones realizadas anteriormente. Esta es la ocasión para que el estudiante se familiarice con los procesos de escritura científica y se documente sobre un tema dado. No obstante, la mayor parte del tiempo una memoria es más contextualizada: en su momento, el profesor propone un tema y ayuda al estudiante a profundizarlo sugiriéndole referencias bibliográficas. Una memoria tampoco es un informe de práctica, ni un resumen de lectura, ni una nota crítica (Dobiecki, 2006: 23-24). Al contrario, una memoria se distingue por varios aspectos de un trabajo realizado durante un curso de maestría (Brause, 2000: 10).

Habitualmente definida, la memoria de maestría es una investigación: "La memoria de maestría exige igualmente de su autor demostrar que es capaz: - de una implicación personal de investigación; - de cuestionamiento permanente con relación a la situación analizada; - de un distanciamiento suficiente para ejercer una mirada crítica a lo largo de su trabajo" (Dobiecki: 22).

4 Por memoria debe entenderse la tesis de maestría, es decir, el documento escrito y debidamente empastado y luego sustentando públicamente que se exige como requisito, en nuestro medio universitario, para obtener el título de magister o de maestría en una disciplina o en un campo académico o profesional determinado. El diccionario de la lengua española trae, entre otras definiciones, dos que destacamos aquí para una mejor comprensión de los argumentos expuestos: "memoria. (Del lat. *memoŕia*). [...]4. f. Exposición de hechos, datos o motivos referentes a determinado asunto. 5. f. Estudio, o disertación escrita, sobre alguna materia..." (En: [http://buscon.rae.es/draeI/]. Consulta realizada el 23 de noviembre de 2009).

La maestría de investigación, sin abandonar totalmente las preocupaciones profesionales, se caracteriza sobre todo por la preparación de estudiantes para continuar estudios doctorales. Una memoria es la ocasión para que el estudiante se acostumbre con el proceso de investigación. Se trata de un ejercicio metodológico que no tiene la misma amplitud de la tesis de doctorado, pero que puede sin embargo producir conocimientos cuyas repercusiones son evidentes. Consultando la lista de memorias de investigación presentadas por los estudiantes de ciencias de la educación, se percibe que los temas tratados se parecen a aquellos tratados en un ensayo o en informe de práctica: se trata de informes de investigación-acción, de evaluación, de análisis de implantación de programas, de gestión de la administración del sistema escolar, de pedagogía y del aprendizaje, de guía o consejería. Si bien los informes de práctica y los ensayos son más numerosos que las memorias, las preocupaciones de sus respectivos autores se parecen.

Las fronteras entre los dos tipos de maestría no son tan cerradas como se pretende; algunos informes de práctica demuestran un respeto meticuloso del método científico mientras que algunos informes de investigación-acción tienen todos los aspectos de un informe de práctica (Ibídem: 27). Además, se destaca en años recientes la atracción de la investigación aplicada con relación a la investigación fundamental: "Más orientada hacia la industria, más experimentales, los trabajos de investigación universitarios están llamados a llenar rápidamente la falta de innovaciones de la economía, con el riesgo de poner trabas a la curiosidad y la imaginación social" (Boutiller y Uzunidis, 2007: 69). Esta atracción de la investigación aplicada no se siente solamente en la industria, sino también en el sector de servicios ofrecidos por el Estado: regularmente, el Estado lanza programas que invitan a los grupos de investigación para evaluar sus servicios, ya sea en educación, los servicios sociales o los servicios de salud. De cualquier forma, la memoria contiene habitualmente una parte de investigación más importante que la que encontramos en los trabajos de una maestría profesional.

Las memorias presentan habitualmente el mismo contenido: introducción, presentación de la problemática, del marco teórico, del enfoque de investigación, de los resultados, interpretación y discusión de resultados, conclusión (Mongeau, 2008: 39-42; Thomas y Brubaker, 2008: 7). En ocasiones, en las investigaciones evaluativas se puede volver a encontrar recomendaciones concretas. En razón a estas similitudes, en las obras de lengua inglesa la palabra *disertación* designa a la vez la memoria y la tesis de doctorado (Glatthorn y Joyner, 2005: xi; Dunleavy, 2003: 1). La situación es otra en lengua española donde, como en francés, una disertación es definida como un "escrito, lección o conferencia en que se diserta" y una tesis es una "disertación escrita que presenta a la universidad el aspirante a título de doctor en una facultad" (Real Academia de la Lengua Española. Diccionario de la lengua española).

Generalmente, la memoria de maestría de investigación constituye una buena preparación para los estudios doctorales, "su objetivo es entonces proponer una iniciación en la investigación concebida como preparación para el doctorado... [la memoria] está acompañada de enseñanzas teóricas y metodológicas para guiarlo a usted en esta 'iniciación' en la investigación" (Boutillier et al., 2005: 150). En el curso de la realización de la memoria, el estudiante puede verificar no solamente su capacidad de proseguir o llevar a buen término un trabajo de investigación, sino también, y sobre todo, su interés de hacerlo. Se trata de una mezcla delicada de capacidad, de actitud y de inclinación.

A veces parece que los programas que ofrecen solamente la maestría y no el doctorado son más exigentes hacia sus estudiantes: se exigen memorias más amplias y de una mayor complejidad. Por ejemplo, tuve la ocasión de enseñar en un programa donde una memoria de 125 páginas era considerada común y corriente; una buena memoria debería tener 200, ¡incluso 250 páginas! Por el contrario, los programas que ofrecen una gama completa de diplomas eran más indulgentes. Se puede plantear la hipótesis de que los profesores que enseñan en estos programas desarrollan criterios oficiosos y operacionales de graduar las exigencias. De esta manera, un departamento renombrado por sus trabajos de investigación considera que una memoria de 80 páginas es suficiente. Otro especificaba que el tamaño de una memoria no debería superar las 100 páginas.

Personalmente, soy partidario de una memoria de menos envergadura. Lo importante no es buscar la obra maestra sino proceder de tal manera que, sin ceder a la facilidad, el máximo de buenos estudiantes lleven a buen término su memoria. Como consecuencia de esto, si los estudiantes tienen la capacidad y el gusto, se dirigirán hacia el doctorado donde tendrán la ocasión de continuar la investigación y dar muestras de originalidad. Porque no se debe olvidar un detalle importante: el estudiante no se debe sentir sobrecargado hasta el punto de desalentarse y dudar de sus capacidades de investigador. Al contrario, él debe terminar su memoria en un plazo razonable, y tener la satisfacción y considerar posiblemente la inscripción en el doctorado si el asunto le interesa.

Ahora bien, al margen de la memoria ideal, existen criterios de corrección operacionales:

-El estudiante ha encontrado un tema relativamente original.
-Ha construido una problemática suficientemente documentada y desarrollada, inspirándose en autores recientes y en los clásicos del campo de estudio.
-Ha definido algunos conceptos que lo orientaron en su investigación.
-Ha aplicado una metodología de investigación con un rigor suficiente y ha resuelto los pequeños problemas inevitables que se presentan en el curso de realización de la memoria.

- Puede presentar los resultados plausibles.
- Discute sus resultados a la luz de los conceptos y teorías que ha reseñado.
- Puede sacar conclusiones interesantes no necesariamente forzadas.

El estudiante que satisface estas exigencias merece ciertamente obtener su diploma... ¡con una buena nota!

El doctorado

Tanto la memoria de maestría como la tesis de doctorado son ejercicios guiados donde el estudiante realiza un proyecto de investigación y que, como lo esperamos, contribuye a enriquecer el conocimiento o a mejorar la práctica profesional. Desde este punto de vista, no se debe descuidar el aporte de las memorias puesto que ellas se ocupan con alguna frecuencia de temas inéditos; memorias realizadas por jóvenes autores sobre los problemas de su tiempo y que pueden ser desarrollados sin esperar más se constituyen a menudo en la base de una investigación nueva. Son investigaciones de pequeña envergadura, pero cuyos resultados pueden ser revertidos en el medio de práctica o, incluso, estimular la reflexión teórica. Dicho esto, el doctorado es de otro nivel.

Comparado con la memoria de maestría, el doctorado representa un salto cualitativo. "La perspectiva de contribuir al conocimiento y procurar que la investigación del estudiante sea más que un simple aprendizaje: él debe aprovechar esta ocasión para producir un saber reconocido o para presentar un punto de vista hasta ahora inédito" (Thomas y Brubaker, 2008: 2). La tesis se distingue de la memoria no solamente por su extensión, sino también por el tiempo que ella requiere para ser terminada, la profundidad de la conceptualización que el estudiante de doctorado despliega, la originalidad de los resultados y el rigor de la metodología.

Un trabajo llevado a cabo en el marco de un curso permite establecer la fundamentación o base de una tesis; con mucha frecuencia, algunas partes se vuelven a encontrar en una tesis, y el estudiante podrá sacar partido de las investigaciones realizadas en estos trabajos. Son de alguna manera trabajos preparatorios de la tesis. De hecho, los profesores de las universidades animan a los estudiantes a escoger un tema de tesis lo más rápidamente posible y a beneficiarse de los trabajos que deben realizar en los cursos para iniciar sus investigaciones. No obstante, la tesis se distingue de estos trabajos (Glatthorn y Joyner, 2005: 6-7). En primer lugar, es un trabajo más largo, mucho más largo. En ciencias humanas, en Quebec, una tesis tendrá de 200 a 250 páginas. En Francia, será más largo: "Yo me atrevo entonces a proponer 300 a 350 páginas como una dimensión de tamaño razonable para las tesis de letras y de las ciencias humanas, económicas o sociales" (Beaud, 2006: 20). Luego, la tesis será

un escrito más profundo, conceptualmente hablando. La tesis tomará aires de trabajo académico con las referencias y demostrará un mayor conocimiento del campo de conocimiento donde el estudiante saca su tema. De otra parte, el estilo será más formal; la documentación científica es un género literario que se debe dominar. En fin, las tesis siguen casi siempre el mismo formato y respetan las mismas reglas de la presentación material.

¿Qué es un doctorado? "El doctorado es una formación profunda en investigación. La preparación de una tesis se desarrolla en un marco profesional, con una duración de tres a cuatro años, a veces más para algunas disciplinas de las ciencias humanas (la historia por ejemplo). El estudiante de doctorado aprende a elaborar, a fundamentar y a realizar nuevos conceptos y nuevos métodos, y asegurar su valoración en forma de artículos o de obras personales o colectivas" (Boutillier et al., 2005: 151).

Para acceder al doctorado se exigirá al estudiante que haya elaborado una memoria y que haya demostrado su capacidad de hacer investigación. Sin embargo, sucede que un estudiante que tenga una maestría profesional cambie de idea y considere hacer un doctorado. En este caso, y según la documentación del estudiante, se le solicitará presentar un documento de cualificación que podría ser parecida a una memoria. Notamos también que todos los estudiantes de doctorado no pasarán a la maestría: muchos se detendrán aquí, luego de beneficiarse obteniendo un mejor puesto de trabajo o el ascenso deseado.

En el pasado se distinguía el doctorado de investigación, un Ph.D. de un doctorado profesional, como el D. Ed. (doctorado en educación). Los dos programas presentan características que los distinguen:

El doctorado profesional difiere del Ph.D. por estas características:

- Es intervencionista en su relación con el tema estudiado.
- Adopta un enfoque descriptivo y/o desarrollista de la investigación empleando un método aplicado, centrado sobre la problemática concreta o sobre la acción.
- El candidato debe comprometerse a implantar el cambio en la organización en la cual colabora.
- Este doctorado reconoce la importancia de los mentores en la organización estudiada, no solamente como anfitriones del candidato, sino también como depositarios de conocimientos y de experticia, así como de agentes de difusión de los resultados de la investigación.
- Estimula el desarrollo de los candidatos animándolos a emprender la investigación y a beneficiarse de ella (Wisker, 2005: 240).

Esta definición del doctorado profesional en educación se parece mucho a un proyecto de investigación-acción. De hecho, en varios países las ciencias de la educación han estado en el origen de la investigación-acción, simplemente porque los investigadores profesores en ejercicio estaban insatisfechos con oros métodos de investigación. En efecto, los profesores en ejercicio debían resolver problemas concretos en su salón de clase: ellos debían actuar en campo y su decisión no podía esperar. En estas condiciones, los profesores tenían necesidad de un método de investigación capaz de captar los problemas que se presentaban sobre el terreno y susceptible de proponer las sugerencias capaces de atenuarlos[5] . Esta es la razón por la cual ellos se apoderaron de la investigación-acción. Además, por las mismas razones, han sido promotores de la investigación cualitativa.

Con correr de los años, el doctorado profesional ha perdido su brillo y poco a poco reemplazado por el Ph.D. En un tiempo donde la investigación ha adquirido un gran prestigio, la formación profesional paulatinamente ha sido cedida por la universidad a los institutos privados. No obstante, en educación, como en la mayor parte de las disciplinas, las tesis de doctorado se ocupan a menudo de los problemas que se plantean en educación. Es cuestión de la credibilidad del programa mantenerse actualizado sobre los problemas de la práctica.

Durante mucho tiempo, el tipo principal de Ph.D. fue aquel donde el estudiante realizaba una investigación de importancia y entregaba o depositaba una tesis. "La investigación describe, no importa cuál actividad o empresa crítica y creativa sobre una base sistemática, disciplinada y destinada a hacer crecer el conocimiento. En consecuencia, los resultados de la investigación podían tener muchas formas. La investigación puede contribuir al conocimiento mismo por los descubrimientos, o por las ideas y las técnicas que empujaban las fronteras actuales del conocimiento o de sus aplicaciones" (Ibídem: 6). Una vez terminado su proyecto de investigación, el nuevo doctor transformaba su tesis en libro. Esta práctica tiende a cambiar en beneficio de un doctorado basado en presentación de artículos.

En esta nueva fórmula, el candidato realiza una investigación, pero en lugar de entregar un solo documento, publica los resultados en varias revistas especializadas consideradas de alto nivel y principalmente americanas. Al final del

5 En una discusión informal con los profesores en ejercicio, el investigador Pierre Angers, de la Universidad de Quebec en Trois Riviéres, comentaba que su trabajo le parecía mucho más fácil que el de los profesores. "Cuando no estoy satisfecho con un concepto o una definición, decía él, puedo retornar a mi oficina y pulirlos, agregar aquí, quitar allá, pero ustedes deben actuar sobre el terreno, decidir qué hacer en una situación dada".

recorrido, el estudiante somete o entrega las publicaciones: "de esta manera, los trabajos publicados son reunidos por el estudiante como un todo que da cuenta o sintetiza un recorrido personal, reflexivo y analítico. Para muchos, esta es una maravillosa ocasión de reconstituir dónde, porqué y con qué resultado, y cuál es el filón que orienta y surge de la variedad de publicaciones que estos candidatos a doctor han divulgado hasta el momento en su carrera" (Ibídem: 255). Como el número de publicaciones se ha convertido en un criterio importante en su carrera, esta forma de doctorado permite añadir valor al *curriculum vitae*.

Algo más todavía, una tesis no es la obra maestra de una vida: "Recuerde usted que una tesis es la demostración de su capacidad de realizar una investigación sobre un tema preciso, de buen calibre y que puede ser publicada en una revista de su campo. No se plantee encontrar el remedio para curar el cáncer ni escribir la epopeya de los Estados Unidos. Ninguna exigencia de la tesis le pide demostrar un vivo interés para su tema. Evidentemente, es más fácil trabajar sobre alguna cosa que a usted le interesa. No obstante, recuerde que el fin es terminar la tesis y recibir su diploma; en consecuencia, conténtese con encontrar un tema que no lo ponga en aprietos y entre más deje el interés devorador usted estará más cerca incluso de superar el listón" (Ogden, 2007: 5). Como lo reitera Ogden (Ibídem: 43) con insistencia, una tesis hace parte de una larga cadena de estudios y de búsqueda que intenta hacer retroceder la ignorancia. Desde este punto de vista, es preferible hacer parte de esta cadena que hacer una tesis completamente aislada y que tenga poca relación con las preocupaciones de los investigadores contemporáneos.

Una tesis es entonces un trabajo de investigación de calidad equivalente a aquello que se encuentra en los autores del campo. Tanto como sea posible, una tesis será original y hará progresar el conocimiento, sin ilusionarse sobre este progreso. Una vez más, se debe terminar: es lo más importante. Una obra maestra esbozada y que nadie conocerá vale menos que una investigación bien hecha, menos original quizás, pero de la cual se pueden discutir los resultados.

Las competencias esperadas

"El diploma de maestría autoriza a las instituciones sociales, distintas a la universidad, a considerarnos como expertos en nuestro campo. Nos convertimos en una persona experta a la que se querrá consultar. Se dará nuestro nombre a un periodista que deseará saber más, a un responsable que quiere estar bien informado, a diversos grupos sociales, etc." (Mongeau, 2008: 2). Llevar a buen término una memoria permite adquirir una especialización de empuje, tanto por la reseña de escritos como por la confrontación de los datos con la teoría.

Resulta entonces que, el público en general y el medio universitario en particular, tendrán ciertas expectativas con las personas que han obtenido este diploma. Un estudiante que haya terminado de la mejor manera una memoria de maestría debería poder realizar a su vez otra investigación de envergadura media. La mayoría necesitarán ser supervisados, pero algunos habrán adquirido una autonomía suficiente para salir solos adelante. Incluso, algunos podrán supervisar los trabajos de investigación de estudiantes de pregrado. Además, ellos deberán adquirir las habilidades necesarias para comunicar los resultados de su investigación, ya sea en forma oral, escrita, o informática.

Las exigencias serán más elevadas cuanto se trata del doctorado. En efecto, este diploma es el grado más avanzado que se puede obtener en una disciplina: cuando un estudiante obtiene su doctorado, se presume que ha logrado el nivel de sus pares. A este respecto, el estudiante es reputado capaz de cumplir las siguientes tareas:

> Realizar de manera autónoma y experta un proyecto de investigación científica.
> Resolver, de manera innovadora, a través de la investigación científica, los problemas complejos que no han tenido solución evidente hasta ahora conocida.
> Hacer avanzar los conocimientos en su campo de estudios. (Prégent, 2001: 2)

En lo que tiene que ver con la formación para la investigación, los programas de doctorado ofrecen a sus estudiantes una formación de calidad: su diploma aprueba las habilidades que se han adquirido a lo largo de sus estudios. La misma apreciación se aplica a las comunicaciones escritas: las revistas dan a conocer sus exigencias, a las cuales es relativamente fácil ajustarse. Como los estudiantes han leído mucho durante sus estudios, han integrado por ósmosis las reglas de la presentación escrita.

El estudiante de maestría o de doctorado toma conciencia de una novedad. En primer lugar, el fin es desarrollar y alcanzar la autonomía, es decir, la capacidad de realizar una investigación que cuente con su experiencia, sus conocimientos, su capacidad de resolver problemas que se plantean en una investigación y que a menudo son mucho más terrenales de lo previsto. De otra parte, la otra cara del desarrollo de la autonomía es la soledad: reflexionar, tener agilidad y destrezas con las ideas, profundizar la reflexión; no solamente la tesis doctoral sino la investigación en general es un ejercicio individual, una especie de confrontación consigo mismo, sus dudas, sus capacidades; esto significa que se debe tener la capacidad de disciplinarse, de emplear el tiempo de la mejor manera, de hacer un plan y seguirlo, adaptándose a las circunstancias. Es necesaria la constancia y la perseverancia, y, lo más frecuente, solo. Evidentemente,

podemos contar con la ayuda de pares, pero la mayor parte del tiempo la investigación será un trabajo solitario. No debe sorprender si, acostumbrados a trabajar en grupo y con el apoyo de la organización, algunos tengan necesidad de apoyo del medio: otros no son capaces de enfrentar esta soledad.

El doctorado como rito de paso

"Cuando terminaba mi tesis, un colega más experimentado me había susurrado: 'hacer un doctorado es mucho más que redactar una tesis'. El no insistió, yo no seguí la conversación. Hoy en día creo captar un poco más lo que él quería decirme: continuar un programa de doctorado y la redacción de una tesis es un conjunto entremezclado de factores personales, sociales, metodológicos, disciplinares, que ponen en juego mecanismos psicológicos a veces inconscientes. Aún más, por diversos aspectos, el aprendizaje y el dominio del proceso de investigación se parecen a un rito de paso. Sacado de la antropología, el concepto de rito o de ritual no se ajusta a una definición precisa: su sentido varía según las tradiciones de esta disciplina" (Calhoun, 2002: 417). No obstante, la noción de rito está relativamente bien circunscrita: los trabajos de Arnold van Gennep (1909) sobre la cuestión son referenciales y como resultado de sus trabajos, el concepto no ha sido objeto ni de revisión ni de conceptualización importante. En resumen, el rito de paso designa una secuencia de acciones que marcan simbólicamente el cambio de estatus social o de identidad de un individuo. Van Gennep, distingue tres etapas en el rito de paso: el individuo es en primer lugar separado de su grupo de pertenencia, después entra en un período transitorio y marginado y, finalmente, es integrado a su nuevo medio y dotado de un nuevo estatus (*Encycloepadia Universalis*, 2007: 654).

Tradicionalmente, la noción de rito de paso está asociada a las sociedades antiguas donde, por ejemplo, el adolescente debía demostrar que él podía ir de caza y demostrar su valentía matando un león. La religión católica también ha conservado algunos ritos de paso, como la primera comunión y la confirmación. La religión judía celebra el *bar mitzvah*[6] , donde el adolescente alcanza la mayoría religiosa y se convierte en responsable frente a su comunidad. En lo

6 *Bar Mitzvah* (hebreo: בר הוצמ, "obligado por el precepto"), *Bat Mitzvah* (בת הוצמ, "obligada por el precepto") o *Bas Mitzvah*, en pronunciación Ashkenazi, son los términos para describir el alcance de la madurez de un adolescente (varón y mujer) judío. De acuerdo a la halajá, cuando un niño o niña judía alcanza la mayoría de edad (12 años para las niñas, 13 años para los varones), se vuelve responsable de sus actos y se convierte en *Bar Mitzvá* בַּר־מִצְוָה (varón) o *Bat Mitzvá* בַּת־מִצְוָה (mujer). En hebreo, las palabras "ben" o "bat" significan, además de "niño" o "niña" respectivamente, "sujeto a" o "sometido a" (una ley, un castigo o unas obligaciones); por lo que la expresión se refiere a que el mozo o moza se somete en lo sucesivo al mandamiento de la *halajá* judía. El plural es *benei mitzván* (masculino) o *benot mitzvá* (femenino).

que nos ocupa, la sustentación exitosa de la tesis es el punto culminante de este rito donde el estudiante demuestra su capacidad de hacer parte de la cofradía de los intelectuales. "Usted debe considerarse como un potencial candidato para hacer parte de su club. Para ser admitido, ellos deben considerarlo como preparado [...] usted no debe convertirse en falsamente cínico, ni prepáresele un escenario para cada ocasión: no obstante, usted debe ser capaz de convencer a sus profesores de que sus metas, sus objetivos y sus habilidades son conformes con las de ellos y que estos pueden considerarlo como su colega" (Ogden, 2007: 11-12).

Algunos autores presentan la experiencia doctoral como una iniciación en la microsociedad que es el mundo universitario (Bourdage, 2001:139). Desde este punto de vista, como me decía mi colega de experiencia, el doctorado es más que la tesis: él apunta a conferir una nueva identidad social al estudiante de doctorado. Antes de llegar allí, el aspirante a doctor deberá superar varios obstáculos: ser admitido en el programa, redactar los trabajos que serán evaluados por sus profesores, aprobar los exámenes de finalización de estudios y ver que su tema de tesis es aceptado por la institución a la cual está adscrito. En consecuencia, la tesis representa evidentemente la exigencia última, sancionada por su sustentación o defensa. Tal estudiante de doctorado supera sus pruebas y puede ahora ser considerado como un investigador. A partir de ahora, el estudiante es un autor, en el sentido que posee la autoridad para hacer investigación reconocida.

Lo que hace complejo este rito de paso es que el doctorado es la interconexión de los actores y sus motivaciones. En primer lugar, el fin primordial de una tesis de doctorado es hacer avanzar el conocimiento: este argumento se vuelve a encontrar citado por todo lado y *ad nauseam*. De una parte, este argumento tiene su importancia: el medio científico espera que el nuevo cofrade demuestre su capacidad de inducir un nuevo punto de vista, de renovar los temas y las cuestiones de investigación, y que demuestre su interés en promover lo que es característico de su nuevo medio, esto es, el progreso del conocimiento. Con algunas excepciones, se trata del primer trabajo de investigación importante del candidato y por el cual será reconocido. Quizás sacará de sus artículos un libro, o el nuevo investigador se identificará por la originalidad de su tema y por la manera de tratarlo.

Además de su aspecto científico, el otro ángulo de la tesis es su carácter profundamente personal. El tema de la tesis debe interesar al estudiante que lo escoge. El estudiante debe tener un interés autentico, personal y sincero por su tema: de otra manera, corre el riesgo de desanimarse en los tiempos difíciles. La tesis debe adaptarse de alguna manera a la trayectoria personal del

estudiante, debe corresponder a una especie de música interior[7] . La tesis es un elemento de desarrollo personal en el cual el estudiante se comprometerá profundamente, ella está en el corazón del cambio personal en proceso de realización en el estudiante. Sucede, algunas veces, que el estudiante se vuelva obsesivo por su tema: vive en una burbuja que lo aísla en ocasiones de sus actividades habituales. En el límite, como cantaba el cantante francés Jean Ferrat: "el mundo puede dar las últimas bocanadas, no se tiene el tiempo de pensar en ello". De hecho, los estudiantes de doctorado están más comprometidos en su investigación como no lo estarán los investigadores experimentados más tarde en su carrera.

En su tesis, el estudiante dialoga con los autores; con su director de tesis en primer lugar, pero también con aquellos que consulta en el desarrollo del trabajo (Wisker, 2005:18). "Si su tesis de Ph.D. debe ser por lo menos interesante, es inevitable que ella se focalice en una amplia medida sobre una controversia cualquiera que afecte su disciplina, que toque los debates entre diferentes teorías o interpretaciones, o posturas metodológicas, o puntos de vista empíricos. Usted debe discutir entonces los diferentes posiciones, tomar nota crítica, establecer su fidelidad; en una palabra, usted debe tomar partido" (Dunleavy, 2003: 16). Es entonces cuando la autocrítica se impone: el estudiante tiene el derecho a escoger su tema, de emplearse a fondo, pero, en nombre de la verdad y de la ciencia, él no puede ignorar los puntos de vista contrarios que pueden ser también creíbles, pero a partir de una óptica diferente. A menudo, el estudiante verá toda crítica como un ataque a su tema y a sus ideas. "Como otras formas de paranoia ligera, la actitud defensiva de los estudiantes tiene pocas relaciones con los hechos" (Ibídem: 14.). Será tarea del director de tesis ayudar el estudiante de doctorado a no perder el contacto con la realidad.

En este contexto, con frecuencia me he dado cuenta de que los estudiantes de doctorado terminan a menudo en desavenencia con su director. Al menos, en la gran mayoría de los casos, hay fricciones, cambios bruscos de humor, descontento y a veces distanciamientos que duran mucho tiempo. Este era, por lo demás, el argumento de uno de mis amigos para no emprender estudios doctorales: "¡Esto termina siempre en pelea!", decía él. No comparto esta opinión pero no la puedo contradecir: no es inevitable pero es a menudo verdadera, desgraciadamente. Con el paso del tiempo, puedo plantear una hipótesis: se trata de un asunto de poder y de autoridad. En efecto, cuando el estudiante comienza su tesis, él es muy dependiente de su director en el esbozo de la metodología, en el contenido, en la bibliografía, etc. No obstante, con el paso de los meses, el estudiante va conociendo su tema mejor que el mismo director. Ha

7 La expresión es de Ricardo Zúñiga, profesor de la Universidad de Montreal-Canadá.

leído más, ha comparado los autores. Sin siempre darse cuenta, el estudiante se convierte en autor, un autor que quiere afirmarse, tomar posición, defender un punto de vista que considera original, y a veces en contra de la posición de su director. En estas condiciones, no debe sorprender que a veces haya chispas. Una variable determinante es la actitud del director hacia su disciplina y su reacción a su toma de poder. Estos diferentes aspectos de una tesis hacen que el estudiante mismo, de cierta manera, saque a luz o al público lo que estaba oculto o ignorado (Dobiecki, 2006: 82).

"No hay ninguna duda de que una investigación de este tipo y de este nivel exige que usted le consagre mucho tiempo y dedicación. A cambio, ella favorece su crecimiento personal, le ayuda a adquirir un amplio abanico de habilidades transferibles en su vida y en su futura ocupación, y estimula la consciencia de sí mismo y la expresión de sus talentos" (Wisker, 2008: 9). Aquí, no puedo evitar establecer una relación entre la investigación y la alquimia. Los alquimistas medievales intentaban transformar la naturaleza, pero este era solo un aspecto de su arte: su finalidad era también transformarse ellos mismos. Era lo que se llamaba "la obra al negro", esto es, la transformación secreta de la personalidad del alquimista por la práctica de su arte. La transformación de la naturaleza debía acompañarse de una transformación interior. Marguerite Yourcenar describió muy bien este doble proceso en su novela titulada *L'oeuvre au noir*.

A veces, me parece que la investigación sigue un proceso parecido. Puesto que el investigador no hace más que practicar el método de la investigación: cuando descubre se descubre, se conoce él mismo. Cuando resuelve los problemas de la investigación, avanzando en el conocimiento de su tema, él aprende también sobre su camino personal, sobre sus preferencias que parecerán más claras y que evolucionan poco a poco. Los temas de investigación preferidos están a menudo en resonancia con la personalidad de un investigador. Por lo demás la metáfora del viaje se emplea con frecuencia cuando se pregunta a los estudiantes de maestría y doctorado por la descripción de sus experiencias. La imagen tiene su mérito: comenzar una investigación, es de alguna manera partir en la búsqueda de sí mismo.

La estandarización de los estudios superiores

El estudiante de maestría y de doctorado de hoy en día se prepara para vivir un mundo donde los intercambios se multiplican. Ya en el pregrado, los estudiantes manifiestan una gran sensibilidad sobre la cuestión internacional, los viajes y los estudios en el extranjero. Antes, era la excepción; ahora, sin ser la regla, se ha convertido en asunto corriente. Es muy posible que la tendencia se acelere y que los intercambios interuniversitarios sean cada vez más normales, y sobre todo a escala internacional. Ahora, las universidades intentan salir de la

media o del rango tentando a los estudiantes con la posibilidad de ir a realizar una pasantía al extranjero para proseguir allí los estudios. Los estudiantes de la maestría en administración de negocios de la *École des Hautes Études Commerciales* (Escuela de Altos Estudios Comerciales) de la Universidad de Montreal siguen sus cursos en tres lenguas: francés, inglés y español. Todo esto con el fin de facilitar su desplazamiento en varios continentes y representar su empresa en varios países y realizar sus negocios.

Desde hace algunos años, Europa ha unificado su sistema monetario y se ha comprometido igualmente en un amplio proceso de integración económica. La adopción de una moneda común de cierta manera marcó el punto de quiebre de la edificación de este gran conjunto económico. Sin embargo, a finales de los años 90, los países igualmente se comprometieron a unificar sus sistemas de educación. Con ocasión del 800 aniversario de la Universidad de París, los ministros de la educación de cuatro países europeos (Francia, Alemania, Italia e Inglaterra) se reunieron. En lo que se ha convenido en llamar la Declaración de la Sorbona (1998), los representantes han lanzado este proyecto: "La Europa que construimos no es solamente la del euro, de los bancos y de la economía; ella debe ser también una Europa del saber. Debemos fortalecer y emplear en nuestra construcción las dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas de nuestro continente. Ellas han sido, en buena medida, modeladas por las universidades, que continúan jugando un papel central en su desarrollo".

Este enunciado de intención se continuó con la Declaración de Boloña (1999), de Praga (2001) y de Berlín (2003). Los observadores de América Latina y el Caribe, atraídos por la experimentación europea, asisten a estas conferencias. Los ministros europeos de la educación continúan reuniéndose cada dos años para pulir ciertos detalles (Bergen, 2005). En síntesis, la unificación de los sistemas de educación ha seguido su camino: nadie ha cuestionado el proyecto, pese a los obstáculos técnicos. Se ha esbozado un programa de maestría y las experimentaciones siguen su curso (García Giraldez, 2004: 231-232). Señalemos que los países han comenzado por armonizar sus sistemas universitarios nacionales; esto no es por casualidad.

Con el paso del tiempo, la Declaración de París parece un poco angelical. En efecto, no se puede negar la necesidad de construir la Europa universitaria, tanto como se habla de la Europa social, pero esta uniformización del sistema de educación responde a dos imperativos muy concretos. En primer lugar, la construcción de un inmenso territorio económico de tal suerte que los trabajadores en adelante querrán circular libremente de un país a otro; hay un libre intercambio y libre circulación de personas, de productos y de servicios. En esta óptica, debe asegurarse que los trabajadores hayan recibido una formación comparable, y, desde este punto de vista, la uniformización de los sistemas de

educación se impone. Luego, es importante dedicarse a la construcción ideológica y cultural del conjunto europeo. En efecto, si Europa se ha convertido en un gran conjunto económico, ella está todavía parcelada entre los intereses nacionales: no tenemos sino que ver la dificultad de la comunidad europea para adoptar una política exterior común y adoptar una constitución. Como potente instrumento de socialización, la universidad está llamada a desarrollar el marco cultural e ideológico en el cual Europa se podrá pensar. Al respecto, en la medida en que las discusiones continúan, se ha visto aparecer una gran preocupación por lo que debería ser el contenido europeo y qué debería encontrarse en los programas universitarios. ¿Cuál debe ser el equilibrio entre este contenido europeo común y el contenido específico nacional? La pregunta sigue abierta. En pocas palabras, señalemos que, como en otros campos, se deben tomar en consideración los factores económicos y políticos para comprender la armonización de los programas universitarios europeos.

Mientras tanto, los Estados Unidos no se han quedado atrás. "En 2005, luego de la conferencia de Seattle, los expertos en estudios doctorales de seis continentes y catorce países se pusieron de acuerdo para compartir la información, elaborar los programas de investigación en función de las tendencias globales y promover la innovaciones en los estudios doctorales a través del mundo entero. Estos expertos han adoptado un documento guía, llamado la 'Declaración de Seattle'. La declaración esboza un calendario de investigación en estudios doctorales que debe conducir a intercambios continuos sobre lo que han sido los estudios doctorales y sobre lo que serán en el porvenir" (Nerd y Trzyna, 2008: 311). Al igual que la Declaración de París, la Declaración de Seattle está llena de buenas intenciones, pero hay que ver más allá de las palabras.

A finales de los años 90, Canadá y los Estados Unidos firmaron un acuerdo de libre comercio de bienes y servicios; México debería luego sumarse[8] . Al igual que en Europa pero en un nivel menor de integración, estos tres países forman ahora un conjunto económico importante. A partir de 2002, los integrantes de algunas universidades van a poner en pie el *Consorcio por la Colaboración de la Educación Superior en América del Norte* [en agosto de 2009, la asociación tenía

8 El Tratado de Libre Comercio de América del Norte TLCAN, conocido también por TLC o NAFTA (por sus siglas en inglés *North American Free Trade Agreement* o ALÉNA, del francés *Accord de libre-échange nord-américain*), es un bloque comercial entre Canadá, Estados Unidos y México que establece una zona de libre comercio. Entró en vigor el 1º de enero de 1994. A diferencia de tratados o convenios similares (como el de la Unión Europea) no establece organismos centrales de coordinación política o social. Existe sólo una secretaría para administrar y ejecutar las resoluciones y mandatos que se derivan del tratado mismo. Tiene tres secciones: la sección canadiense, ubicada en Ottawa, la sección mexicana, en México, D.F. y la sección estadounidense, en Washington, D.C.

139 integrantes provenientes de Canadá (25), de los Estados Unidos (44) y de México (70) y 10 integrantes en calidad de afiliados. Sus integrantes son principalmente las universidades, las asociaciones universitarias o asociaciones de educación superior]. Sus fines son parecidos a los de Europa, esto es, promover los intercambios de estudiantes y de investigadores en estos tres países pero también en su exterior, acentuar la movilidad de mano de obra, sobre todo de nivel universitario, ofreciendo posibilidades de intercambios internacionales. Aquí también, más allá de las buenas palabras, hay que ver los intereses.

Aquí se presenta una síntesis de los puntos destacados en las conferencias y los intercambios del congreso del consorcio llevado a cabo en octubre de 2008, cuya anfitriona fue la Universidad Autónoma de Nuevo León (México):

- Tanto en la plenaria como en el taller se hizo énfasis sobre la economía y sobre todo en el Tratado de Libre Comercio firmado por los tres países (Canadá, Estados Unidos, México). Progresivamente, los participantes desean que estos tres países formen una sola región económica.
- En la medida en que la economía de los tres países se integre, sus sistema de educación deberá también hacerlo. Europa es el modelo a imitar.
- No obstante, se debe concebir América del Norte no solamente como un conjunto económico sino también como un conjunto social y cultural, compartiendo un sistema de educación que tiene la misma estructura de punta a punta del continente. La nacionalidad misma es un concepto para revisar, y, a la hora de internet, la ciudadanía es transnacional.
- La educación superior es vista como el medio privilegiado para realizar tal integración a través de la investigación comparativa y cooperativa, los intercambios de estudiantes y de profesores. En el curso de los próximos años, la educación sufrirá crecientes presiones del marcado.
- Se debe formar a los estudiantes capaces de mantener la concurrencia que entraña la mundialización. Los intercambios internacionales deberán generar mejores diplomados, mejor capacitados, capaces de adaptarse a nuevos ambientes y poseedores de de competencias exportables. Su diploma deberá tener un valor reconocido en el mercado. Desde esta perspectiva, los diplomados del futuro deberán dominar al menos dos lenguas.
- Los programas deberán traducir esta necesidad de movilización y esta exigencia de mercado de trabajo: en este momento, las disciplinas restringen la movilidad de los empleados. Se debe desenclavar los sistemas educativos, dar flexibilidad a la pedagogía: es necesario que los programas sean comparables de un país a otro.
- En este mercado mundializado, la universidad debe jugar un papel en el desarrollo nacional pero también en el regional (aquí, la palabra regional debe ser entendida en el sentido continental). Debe promover la innovación téc-

nica, la investigación sobre alta tecnología y la enseñanza pertinente a las necesidades del mercado. Desde este punto de vista, la universidad debe atraer a los inversionistas privados.

- La educación superior puede convertirse en el punto de encuentro del Estado, de la industria y los líderes locales; es necesario estrechar los lazos entre los empleadores, la industria, el Estado.
- La investigación podría ocuparse de las necesidades generadas por la firma del acuerdo de libre comercio y, por lo tanto, de las necesidades y problemas compartidos por los tres países. En primer lugar, la seguridad fue muchas veces mencionada.
- Se debe pensar en una agencia de evaluación de los profesores y de las universidades, una agencia no solamente nacional sino internacional. Es necesario también en un sistema internacional de aprobación de programas. A este respecto, el mercado se ha convertido en el principal criterio para evaluar la calidad de la formación y del diploma.

Los conferencistas no entraron en detalles para explicar sus puntos de vista: caricaturizando un poco, los diplomas universitarios, sobre todo a nivel de doctorado, se han convertido en los soldados del capitalismo norteamericano. En una economía cada vez más mundializada y donde el saber se ha convertido en una variable determinante, los investigadores norteamericanos combaten en la línea de frente para proteger, mantener y desarrollar el capitalismo en América del Norte. La formación de los estudiantes y su cultura general no hacen parte de estas preocupaciones por el instante.

A título de conclusión, cabe decir que no se puede sino observar un movimiento de estandarización de los programas, tanto en Europa como en los Estados Unidos. Evidentemente, el Tratado de Libre Comercio norteamericano no tiene el mismo peso que el proyecto de la comunidad europea. Después de todo, el Tratado de Libre Comercio no es más que un acuerdo comercial y no se debe hacerlo decir más de lo que él puede. Por ahora, como se ha visto por la lista de sus integrantes, las universidades americanas se hacen de rogar antes de unirse a esta asociación continental. Sin embargo, es útil acordarse de que como institución de alto saber la universidad está implicada en el fenómeno de la mundialización y ella hace parte de él, para bien o para mal.

¿Nos dirigimos hacia los programas de doctorado cada vez más uniformizados? Es posible pero poco probable, al menos a corto plazo. En efecto, las fronteras culturales son cada vez más fuertes de lo que se creía, y la lengua es también una frontera tan potente como invisible. Además, nada indica que México y Canadá estén listos para abandonar su especificidad con relación a los Estados Unidos; de otra parte, los países europeos conservan su particularidad, pese al abandono de su frontera económica.

Capítulo 2

La tesis: entre razón y pasión*

* Por Jean-Pierre Deslauriers.

Introducción

Cuando los estudiantes avanzan en su programa, se les ve llegar poco a poco a la oficina de los profesores. Han aprobado sus cursos, progresan satisfactoriamente en el programa, pero están preocupados: deberán dentro de poco entregar su proyecto de memoria o tesis de maestría o de tesis doctoral, y no han encontrado el tema que les interesa verdaderamente. Esta situación es un poco angustiante, es verdad, puesto que plantea la cuestión de la libertad: ¿cuál será el objeto sobre el que estos estudiantes probarán su creatividad, su inventiva, su entusiasmo? Buscar un tema de investigación es ver su libertad y preguntar por el futuro: se dice a menudo que a lo largo de su investigación, el estudiante desarrollará su autonomía. Ahora bien, esta autonomía comienza por la búsqueda y el descubrimiento de un tema que puede llamar su atención. Es el primer paso, y el más importante.

Todos los estudiantes no comparten la misma inquietud. En efecto, muchos resuelven el problema prosaicamente escogiendo un tema que les sugiere su director de tesis o de memoria. "En efecto, es posible que un director de investigación, preocupado por un tema particular, se lo imponga. En este caso, él estará sin duda seducido por sus investigaciones... ¿pero lo estará usted otro tanto?" (Boutillier, 2005: 155). En la era de los grupos de investigación, los estudiantes recibirán, si llega el caso, una beca de estudios que les permitirá redondear el fin de mes, pero el dinero no alcanza siempre para mantener el interés[9]. Otros seguirán el mismo camino, simplemente porque su director les permite aplicar su marco teórico en otro campo, es decir, una historia de verificación de la aplicación. Es lo que Glasser y Strauss denuncian como una forma de capitalismo del conocimiento (1967: 10-11. Ver también Cros, Lafortune y Morisse, 2009: 147). Este camino no deja de tener sus ventajas: estos estudiantes podrán progresar rápidamente y orientarse más fácilmente; sin embargo, se habrán economizado una cierta reflexión que los habría forzado a encontrar un tema que les sería propio, que les hubiera pertenecido, que los hubiera reflejado de alguna manera. Otros han llevado esta escogencia más lejos: cuando han terminado su memoria o su tesis, se han vuelto a enfrentar a la pregunta fundamental del rumbo que deberían tomar sus trabajos: *Hic Rhodus, hic salta*. Hay que dar el salto.

9 Me sucedió escoger un tema de memoria de maestría con la promesa de que este proyecto sería subvencionado. Se ocupaba de la costumbre de fumar en los adolescentes. La subvención no fue otorgada a mi director de memoria, pero había avanzado mucho para cambiar de tema, si bien éste no me interesaba mucho. Terminé la memoria sin mucha convicción. En cambio, saqué una ventaja imprevista de esto: ¡leí tal cantidad de investigaciones que nos prevenían del daño del tabaco que dejé de fumar!

Este capítulo comprende tres partes. En primer lugar, abordaremos la pregunta que angustia a numerosos estudiantes: ¿cómo encontrar un tema de tesis? No hay proceso milagroso, y no pretendemos describir uno, pero nos parece que algunos procedimientos pueden ayudar. Uno de ellos, probablemente el más importante, es explorar su propia experiencia, su trabajo, allí donde nos conduce nuestra curiosidad. En segundo lugar, presentaremos algunas características de un buen tema de tesis o de memoria. Algunas de estas características son más teóricas o recurren a las emociones; otras son más racionales, incluso pragmáticas, pero con frecuencia determinantes. Finalmente, discutiremos el tema de la originalidad de los trabajos de investigación doctoral. Con mucha frecuencia, este criterio se invoca para evaluar una memoria o una tesis. Una tesis debe aportar una contribución original al conocimiento: he ahí el objetivo que los programas imponen a los estudiantes de doctorado. Por lo tanto es muy difícil hacer operativo el concepto de originalidad. ¿De todos modos es posible ser original? Nosotros lo pretendemos.

¿Cómo encontrar un tema de tesis?

He ahí la pregunta de los estudiantes: ¿cómo hago para encontrar un buen tema? Los afortunados pueden contar con los trabajos de investigación que se han realizado anteriormente, una idea que ellos tienen en la cabeza desde mucho tiempo y que no espera sino la ocasión para ser explotada, un tema que han abordado en su memoria de maestría y que quieren profundizar. De manera realista, Ogden (2007) emite esta recomendación: "Haga énfasis sobre lo que usted conoce ya. Elabore una lista de temas sobre los cuales usted ya ha realizado trabajos o sobre los cuales ha hecho cursos. Usted podrá darse cuenta de que ya ha hecho un buen trabajo con la reseña de escritos [...] El estudiante muy organizado debería poder utilizar los trabajos realizados en el marco de los cursos para plantear las bases de la tesis. En realidad, este tipo de estudiante es extremadamente raro" (p. 38).

De otra parte, algunos pueden encontrarse en la niebla y no darse por enterados. No obstante, se sabe que la creación es con frecuencia precedida de una fase de indeterminación, inclusive de caos. En estas circunstancias se debe tener paciencia, no entrar en pánico sino ocupar la mente en otras tareas. Cuando la mente está en reposo, en un estado de confusión es cuando las ideas surgen: acordémonos de la historia de la manzana de Newton, de la bañera de Arquímedes y del teorema de Pitágoras: *Eureka*! He encontrado. A veces pasa que los estudiantes encuentran su tema en una especie de *satori*[10] de iluminación. De un momento a otro, todo se aclara, todo se ordena.

10 Palabra japonesa que designa la iluminación en el budismo zen.

Devanándose los sesos, interrogando su experiencia y su creatividad, cada uno puede encontrarse un tema que le convenga. En este marco, la tesis es una etapa, al igual que la memoria. La memoria es un ejercicio metodológico y de profundización disciplinaria o teórica. La tesis será más compleja, más profunda, pero tampoco es la obra de una vida. "Pero es importante que el estudiante de doctorado vea en su tesis la realización final de un período de formación para la investigación misma que le permitirá luego (duplicando su empeño intelectual) ejercer de la mejor manera su oficio de investigador" (Boutillier et al., 2005: 59). La tesis es otra etapa que debe llevar al estudiante de doctorado más lejos en la búsqueda de conocimiento (¿En el conocimiento existe verdaderamente un punto de llegada?).

Cualquiera que sea el enfoque adoptado, todos los estudiantes que he conocido han logrado determinar un tema para sus propósitos. "[...] cada uno tiene su rostro, su aldea o su municipio, su lengua o sus lenguas, su oficio, eventualmente su religión o su no religión, sus alianzas y sus conflictos, su itinerario y sus sinuosidades, sus recuerdos y sus esperanzas, sus retrospectivas, sus logros y sus fracasos... Cada uno sabe cosas que otros no saben. Hay intereses despiertos por campos que dejan a los otros alérgicos. Puede ir a donde otros no podrán ir. Todo esto compone una combinación que da a cada cual su clave" (Desroche, 1971: 26). Dicho esto, si bien no hay receta mágica para encontrar un tema, hay, a pesar de todo, medios para ayudarse.

Una primera manera es hablando con los pares. Todos tenemos colegas, amigos, cofrades con los cuales estudiamos y que conocen nuestros intereses. Se debe iniciar por confiarles nuestra incertidumbre, incluso nuestro desconcierto y pedirles lo que, en su opinión, podría interesarnos. A menudo, ellos nos conocen mejor que nosotros mismos y pueden orientarnos en una dirección en el cual no habíamos pensado. Rudestan y Newton (2001) recomiendan acudir a una lluvia de ideas (*brainstorming*): "La lluvia de ideas consiste en enumerar espontáneamente y sin ánimo crítico todas las ideas posibles en un período de tiempo dado para luego usted poder hacer un análisis crítico de cada idea y eliminar aquellas que son poco interesantes, estrafalarias o impracticables. Últimamente, es el conocimiento de la documentación científica el que determinará si una pregunta de investigación tiene potencialidad o no. Las publicaciones son las depositarias de la tradición de la investigación académica y ellas superan de lejos los límites de su conocimiento" (p. 15-16). Este ejercicio puede practicarse con un pequeño grupo de personas donde éstas puedan expresarse espontáneamente y sin reservas.

Se aconseja también reunirse con diversos profesores y presentarles el problema que le asalta. Ellos tienen la experiencia: en el pasado, han encontrado estudiantes que estaban en su misma situación y pueden ayudarlo a aclarar las

ideas. Algunos programas ofrecen un seminario donde es posible jugar con las ideas y donde los estudiantes pueden ayudarse unos a otros discutiendo, criticándose y ofreciendo sugerencias.

Otra manera es leer las tesis o memorias publicadas. Pero, a cambio, usted no debe dejarse impresionar: lo que lee es el producto final precedido de varias versiones que no conocerá nunca pero que a usted le parecerán por supuesto menos sabias. La ventaja de esta lectura es que usted verá lo que otros estudiantes han hecho y cuál es el resultado de sus trabajos. A partir de diferentes documentos debidamente aprobados por su institución, usted verá cuales son las expectativas. Luego, advertirá también cómo los otros candidatos han estructurado sus trabajos: en ciencias, sociales, como en el Centro Pompidou de París, ¡la estructura está en el exterior! (Wisker, 2005: 136). Usted tendrá entonces una buena descripción de la metodología adoptada, el enfoque seguido en el refinamiento conceptual, la fundamentación teórica, etc. Usted tendrá también una buena idea del contenido posible de su tesis o de su memoria.

Cuando es posible, es benéfico hablar con estudiantes que han terminado el recorrido. Ellos pueden explicarle cómo han encontrado su tema de investigación, las dificultades que han tenido y cómo han salido de ellas. Los diplomados o graduados describen su experiencia, cómo se sentían en plena acción, dando detalles en vivo que, de otra manera, pueden pasar desapercibidos. "Escuchar las dificultades halladas por otros contribuye a aclarar su propio desconcierto. Es haciéndose una montaña cuando se constata cómo otros han escalado las paredes y se sitúan ahora más o menos cerca de una cima" (Desroche, 1971: 31). Estos contactos, por informales y espontáneos que sean, pueden mostrarse tan fecundos como lo que los autores veteranos escriben sobre el asunto. Estos intercambios valen su peso en oro.

En estos períodos de incertidumbre, una manera más arriesgada pero a veces también provechosa es la de leer, no importa qué (personalmente, he combatido el caos ¡leyendo cómics!) ¿Por qué no aprovechar estos momentos para leer las obras que le interesan desde hace mucho tiempo, pero para las cuales no ha tenido tiempo? Usted no perderá del todo: aprenderá cosas sobre un tema que trabaja y tendrá también el placer de poner en reposo su mente, dejarla abierta a las influencias, y dejarla disponible y en estado de inquietud. Quizás es por este camino que la novedad se precipitará rápidamente. Para practicar con moderación, sin embargo.

En la medida en que usted toma conocimiento de su tema y de los autores relacionados con él, usted atravesará los mismos de autores que son citados usualmente. Esto es un buen signo: va por buen camino. Está en proceso de discernir su tema, destaca usted los autores claves y las obras esenciales (Boutillier et

al., 2005: 166). Se trata de un trabajo de progresiva precisión que el estudiante alcanza después de articular diferentes versiones del proyecto de tesis o de memoria: el texto está organizado, evidencia una buena síntesis de los autores consultados. "Paradójicamente, esta versión, donde hemos dejado grandes pedazos del trabajo de búsqueda que hemos realizado, tiene buenas posibilidades de conducirnos a un texto testimonio de un trabajo de organización del pensamiento, de tal manera que suscite la admiración y el reconocimiento" (Mongeau, 2008: 68). Se trata de un trabajo de depuración progresiva, de precisión del pensamiento. Aquí, una tentación acecha al estudiante: querer conservar a cualquier precio lo que con tantas dificultades ha estructurado. Desgraciadamente, es una especie de duelo a realizar: deben separarse elementos de información que no han tenido la utilidad de llevarnos más lejos y darnos una dirección, lo que es un enorme aporte al mismo que pagan el precio: los elementos se han vuelto inútiles en la medida en que el tema se precisa.

Un buen tema de tesis o de memoria

Todos los estudiantes sueñan encontrar el tema de la tesis que va a revolucionar el pensamiento, responder a una pregunta inédita y desconocida hasta entonces y que aportará gloria y consagración. No obstante, es necesario demostrar humildad: "Hay millones de temas de tesis aceptables en el mundo y probablemente algunos cientos convienen a cualquier estudiante de postgrado. Recordemos que el objetivo principal de una tesis es demostrar que usted saber hacer una investigación conveniente en su campo" (Ogden, 2007: 37). Dicho esto, existen ciertos criterios, más o menos formales, que permiten saber si un tema nos conviene.

Teóricamente…

Comencemos por destacar algunos puntos de referencia que, si bien pueden parecer abstractos, incluso ideales, pueden llamar nuestra atención sobre lo que constituye un buen tema de tesis o de memoria. ¿Cuáles son los más grandes escollos a evitar? En primer lugar, un tema muy grandioso; luego, un tema muy restringido, muy especializado; finalmente, un tema que toque muy de cerca al estudiante. Estas son tres formulaciones para nunca terminar una tesis o una memoria.

De manera habitual, un estudiante que se halla en el comienzo de sus trabajos de investigación teme que le falta material. Se pone de alguna manera al abrigo escogiendo un tema que cubre mucho terreno. Evidentemente, no faltará documentación pero he ahí el problema: para tratar adecuadamente el tema, la reseña de documentos no tendrá fin. "[…] si usted quiere ser exhaustivo, está obligado a dedicar meses, incluso años de trabajo, y estará probablemente

obligado a no expresar más que nociones generales" (Le Bras, 1993: 40). Como decía un estudiante citado por Rudestan y Newton (2001: 10), hay dos tipos de tesis: las tesis grandiosas y aquellas que están completas. Hay una brizna de verdad en esta apreciación un poco irónica. Así pues, no es necesario buscar el secreto de la piedra filosofal para hacer una buena tesis.

El otro escollo es el de escoger un tema ultra especializado, al punto donde la documentación es casi imposible de encontrar o, en cualquier caso, muy restringida. De otra parte, la indagación documental puede también mostrar un montón de informaciones tan disparatadas que será difícil sintetizarlas. Con mucha frecuencia, con el loable fin de ser original, el estudiante selecciona un tema tan puntual al grado de tener dificultad de relacionarse con los autores que hayan tratado el tema. Además del conflicto de encontrar los autores con los cuales dialogar, este tipo de investigación presenta la dificultad de la pertinencia. A menos que el investigador esté a punto de descubrir la tendencia del futuro, ¿cuál será la pertinencia de esta tesis en el mercado intelectual? ¿Cuál público se interesará? ¿Cómo el estudiante podrá desenvolverse para publicar los artículos o un libro? He aquí algunas preguntas sobre las que vale reflexionar antes de comprometerse en el desierto para buscar eventualmente el oasis que puede estar secándose.

Se puede ser audaz, incluso pretencioso, pensar ser el primero en abordar un tema dado. De hecho, tales temas existen, pero son más bien raros. A menudo sucede de otra manera; tal pretensión significa que, probablemente, el estudiante no ha hecho una búsqueda suficiente: gracias a los motores de búsqueda, ubicando las órdenes adecuadas, se puede tener la sorpresa de ver el número de autores que han tratado un tema que se pensaba único. No es sorprendente: cuando una persona tiene una idea en la cabeza, otra la tiene también, y ella está probablemente en proceso de trabajarla. Es un asunto de tiempo antes de aprenderlo y también se debe mostrar prudencia.

Este punto de vista ha sido el de los autores del informe de la *Commision d'enquête sur les études supériures dans les sciences humanines au Canada* (Healy, Dion y Neatby, 1978). Los autores distinguieron dos puntos de investigaciones. En primer lugar, la investigación revolucionaria y aquella que abre nuevas perspectivas. "Los resultados obtenidos abren amplias perspectivas, dan a conocer nuevos problemas para la comunidad científica y encauzan hipótesis y soluciones inéditas" (p. 217). Evidentemente, hay excepciones que han logrado semejante hazaña: entre ellos aparecen los nombres de Marx, Freud, Keynes. La mayor parte de los investigadores hacen investigación habitual, o convencional: "[…] ellos colaboran en agotar las potencialidades de paradigmas todavía no completamente explorados" (Ídem). No es una deshonra situarse en estas andanzas, pero incluso debe reconocerlo con una cierta modestia.

El tercer escollo es el de escoger un tema que tenga gran interés para nosotros. Evidentemente, el estudiante debe estar interesado por su tema, asunto sobre el que volveremos. Sin embargo, él no debe estar relacionado a su tema de estudio por un exagerado apego afectivo y emocional. Debe haber un interés teórico, como podría tenerlo por otro tema, pero sin que esto sea una cuestión personal. Una tesis no es la ocasión para arreglar cuentas, ni de vengarse, ni de profundizar una cuestión que nos toca de cerca. Por ejemplo, una persona que está en proceso de divorcio debería evitar estudiar este tema. En un plano teórico, nada impide a alguien hacer una memoria o una tesis sobre algún tema de su elección: desde este punto de vista, no hay prohibición. Prácticamente, sucede diferente: "Lo que en cambio deberá hacerlo renunciar a los temas de memoria muy cercanos a usted y de su historia, no es la proximidad, sino su manera de organizar, su capacidad o su incapacidad de superarlo. [...] si usted se siente agredido y herido de alguna manera, no estará probablemente en capacidad de luchar en todos los frentes de la memoria" (Kevassay, 2008: 35. Ver también Germain y Gremillet, 2000: 164).

Emocionalmente...

Superados o esquivados los escollos, ¿cuáles son los factores que hacen que escojamos un tema y no otro? Puesto que hay una atracción de cualquier clase que justifica nuestra elección. Parece que, en el momento crucial de la selección del tema, lo que hará que un estudiante persista en sus estudios pese a los obstáculos es el sentido que dará a su experiencia de investigación, el valor que proporcionará a este trabajo. "Si se aplica este principio [la búsqueda de sentido] a la realización del proyecto de doctorado, llega a ser evidente que cuando se encuentra el sentido de esta experiencia en nuestra vida, nada nos puede detener. Por otra parte, el sentido puede evolucionar y cambiar en el curso del recorrido, pero hay siempre un sentido (un centro) que nos guía y nos incita a continuar" (Bourdages, 2001: 39). La importancia del sentido ha estado en el centro de la teoría elaborada por Frankl a partir de su experiencia de los campos de concentración: él había observado que aquellos que afrontaban las dificultades de la mejor manera eran los que perseguían un fin y podrían dar un sentido a su experiencia de encarcelamiento (Ibídem: 38).

En la búsqueda del sentido de la experiencia doctoral, un aspecto se vuelve a encontrar en la mayor parte de los autores: un estudiante debe encontrar un tema que le interesa, incluso que lo apasione. Los estudios doctorales exigen aliento: ellos necesitan largos años de trabajo, a menudo solitario. Se deberán solucionar muchos problemas, e, incluso, algunas decepciones: en estos momentos sólo un profundo interés permitirá ir más allá y perseverar. Este es el interés que alimentará la curiosidad, que mantendrá el deseo de saber siempre, de profundizar, de ir más lejos, de integrar las nuevas nociones adquiridas en el *corpus* previamente construido.

Algunos autores hablan incluso de pasión. Esta pasión rara vez proviene de la pregunta teórica como tal, sino, ante todo, de una especie de correspondencia con un interés personal, a veces extraprofesional. De hecho, la investigación corresponde con frecuencia al desarrollo de una persona, a la pregunta que ella se plantee en esta etapa determinada de la vida. "La naturaleza misma del autor académico es hecha de una pasión que supone compromiso e implicación por un tema digno de interés y significativo. En vez de una carencia, esta forma de imaginación es una fuerza positiva de buen augurio para la terminación de la tesis" (Morgan y Neitzke, 2007: 2). Naturalmente, la pasión tiene también sus límites: está el riesgo de empeñarse en estudiar un tema muy puntual o muy amplio, incluso apasionante. Al respecto, Dunleavy (2003), recomienda no buscar llenar un vacío teórico o intelectual. Más bien, es preferible dedicarse a un problema que exige ser aclarado, un problema que el estudiante pueda plantear sin que sea un rompecabezas, pero que también al que se pueda dar una respuesta interesante.

Realizado el balance, cualquiera que sean los avatares que se puedan correr con un excesivo apego a un tema dado, hay uno peor: ¡el desinterés! "Si bien algunos autores nos previenen contra la escogencia de un tema que tenga gran resonancia personal basándose en el hecho de que la objetividad requerida será afectada, este peligro no tiene nada de comparación con los problemas que surgen cuando se debe intentar escribir sobre alguna cosa completamente extraña a su experiencia, interés o preocupación" (Rudestan y Newton, 2001: 209). Un tema debe llegar a ser cada vez menos extraño al estudiante y ofrecerle el placer de conocer más.

Prácticamente…

La elección de un tema de tesis no es solamente un asunto de pasión sino también de razón: se debe trabajar de manera organizada y fundamentar su escogencia sobre criterios realistas, incluso pragmáticos. La mayor parte de autores plantean sus recomendaciones concretas para determinar un buen tema. Presentamos aquí una síntesis de las recomendaciones que se encuentran con frecuencia, pero sin darles un orden de prioridad. Desde luego hemos destacado algunos traslapos que hemos intentado sintetizar:

El interés personal (Boutillier et al., 2005: 52-53; Le Bras, 1993: 28; Thomas y Brubaker, 2008: 68).
Este punto fue tratado anteriormente pero es bueno volver sobre él. Hay muchas posibilidades de que usted arrastre un tema que le interese tanto como una espina en el pie. En lugar de una experiencia de descubrimiento, usted corre el riesgo de aburrirse. Dicho esto, no impide que muchos candidatos superen y logren a pesar de todo. Sin embargo, no es el camino más fácil.

La oportunidad (Le Bras, 1993: 29, 31-33; Kevassay, 2008: 39-40).
Un argumento que no puede ser determinante pero que sí tiene su importancia es la actualidad de una pregunta de investigación. El peligro está en que si la cuestión es popular, muchos otros investigadores pueden interesarse en ella al mismo tiempo que usted. En este caso, quizás será más difícil de encontrar el ángulo original para abordarla. Al contrario, si usted lo logra, le será probablemente más fácil obtener apoyos tanto financieros como económicos.

El acceso a la documentación (Le Bras, 1993: 30; Ogden, 2007: 39).
Se trata de un criterio capital: usted debe poder encontrar la documentación suficiente, en calidad y cantidad, y, sobre todo, accesible. Si usted no encuentra nada válido, vale la pena reconsiderar su tema. Luego, se debe ser capaz de aprovechar los datos, de servirse de ellos. Incluso, algunos autores sugieren que antes de terminar su elección sobre un tema determinado, se debe primero verificar si la documentación existe. Si es afirmativo, es posible aceptar este tema.

El interés escolar, universitario o profesional (Le Bras, 1993: 31; Boitillier et al.: 52; Thomas y Brubaker, 2008: 66; Ogden, 2007: 38).
En la medida de lo posible, se debe pensar en el valor de su tesis para su progreso futuro y el interés que ésta puede representar a los ojos de un eventual empleador. Se debe tomar en consideración la importancia que sus investigaciones tendrán en su progreso o ascenso. Si usted está destinado a una carrera de investigador universitario y su tema es ultraespecializado, usted podrá tener menos valor frente a la universidad interesada en tener sus servicios. Si usted es profesor, pero proyecta presentar su candidatura a un puesto administrativo, se debe escoger un tema consecuente. Pero, si usted piensa presentar su candidatura para un cargo de investigador o de profesor en una escuela profesional, una investigación empírica podría ser más apropiada que una investigación documental o de alto contenido filosófico.

Desde hace algunos años, las disciplinas profesionales son llamadas a realizar investigaciones empíricas o evaluativas, ya sea para evaluar su propia práctica, para evaluar los servicios que ofrecen las políticas sociales estatales o para implementar nuevos programas. Las universidades están influidas por este movimiento y el candidato debe tenerlo en cuenta.

Los plazos y las limitaciones de tiempo (Le Bras, 1993: 33; Thomas y Brubaker, 2008: 67; Ogden, 2007: 39).
¿Cuánto tiempo le será necesario para recoger las informaciones, para realizar las entrevistas? ¿Cuál es el calendario previsto? ¿El tema que usted ha escogido es realista, teniendo en cuenta el tiempo que dispone? Habitualmente, una investigación toma siempre más del tiempo previsto inicialmente. Su director le ayudará a precisar su tema teniendo en cuenta estas restricciones.

Los costos (Le Bras, 1993: 34; Thomas y Brubaker, 2008: 68).
Es muy importante calcular los costos de la realización de la tesis. Está muy bien pensar en estudiar el estado de salud de los Amerindios del Nuvaut, en el Gran Norte canadiense, esto se puede hacer, pero en varios momentos. ¿Tiene usted los medios financieros? Quizás debería acercarse a una comunidad amerindia lo más cercana a usted y de acceso menos costoso. Las posibilidades financieras de que usted dispone representan una baliza importante cuando llega el momento de elegir un tema. Entre todo y nada, ¿qué es lo posible?

El acuerdo de las instancias (Le Bras, 1993: 35; Thomas y Brubaker, 2008: 65; Ogden, 2007: 40).
Tarde o temprano, usted debe entregar un proyecto de tesis que sea suficientemente completo, creíble, que presente todos los elementos propios de un verdadero proyecto de investigación. Quizás no sea necesario que tenga la más absoluta certidumbre, pero sí la suficiente para eliminar posteriores sorpresas. Este proyecto es la base para obtener la aceptación o acuerdo previo de la institución; es una condición casi *sine qua non* a cumplir antes de avanzar en la escogencia de su tema. En efecto, si uno u otro de los integrantes del comité de tesis juzga su tema inaceptable, usted barre el problema debajo del tapete si persiste en la misma vía: son ellos quienes juzgaran en última instancia su tesis. Usted debe cambiar de tema o cambiar los integrantes de su comité, y la segunda opción no es fácil.

Conocimiento y experiencia (Ogden, 2007: 38; Thomas y Brubaker, 2008: 67).
Un estudiante que emprende la profundización de un tema que conoce y que ama progresará rápidamente. De otra parte, el conocimiento del tema no es idéntico al interés personal: un estudiante puede igualmente elegir abordar un tema que no conoce por el momento, pero que acaba de descubrir que le apasiona. El tema de tesis no debe situarse necesariamente en una relación de continuidad con la experiencia del candidato: es posible que los estudios y los cursos propulsen al candidato a un campo que le era desconocido y con el cual no hubiera nunca soñado. En este caso, el candidato deberá hacer un doble esfuerzo para familiarizarse con su nuevo tema de interés: "Habitualmente, redactar una tesis o una disertación es una experiencia de adquisición de conocimiento de gran importancia, en la que no se espera que desde el comienzo los estudiantes posean todos los conocimientos y dominen todas las habilidades necesarias para completar el proyecto. Ellos adquieren estos conocimientos y habilidades en la medida en que el proyecto avanza" (Thomas y Brubaker, 2008: 67).

Según las situaciones y las circunstancias de la vida, los estudiantes ponderarán estos criterios. "Por ejemplo, he leído el relato de la experiencia de una mujer que realizó sus estudios doctorales al mismo tiempo que trabajaba de tiempo completo. Ella debió desplazarse para seguir sus cursos: una gran distancia la separaba de su director de investigación y de la universidad. Finalizó en primer

lugar su maestría y completó su doctorado luego. Por ello, habla de estos años como una etapa que cambio su vida" (Wisker, 2008: 1). Como la fe, el interés puede mover las montañas. La fuerza del destino.

La originalidad

Se pide a los estudiantes de maestría, pero en especial a los de doctorado, un ejercicio de la originalidad en la elección de su tema. No es fácil en este mundo de internet. Además, tenemos ahora acceso a muchos autores del pasado cuyos trabajos han sido digitalizados.

> Tout a été dit cent fois
> Et beaucoup mieux que par moi
> Aussi quand j'écris ces vers
> C'est que ça m'amuse
> C'est que ça m'amuse
> C'est que ça m'amuse et je vous chie au nez
> Boris Vian (1951-1952)[11].

He ahí la observación irreverente de un poeta que no anima cualquier práctica, aunque sea un poco la de la escritura. De una parte, Vian tiene razón: ¿cuál tema no ha sido ya tratado por cualquier otro? Desde el comienzo, una multitud se ha planteado todas las preguntas que nos asaltan. Desde este punto de vista, sí, todo ha sido dicho, de una cierta manera. De otra parte, ¿es qué todo se ha dicho sobre la democracia, la alfabetización, la familia, la educación de la próxima generación? No todo, muy por el contrario: los cambios tecnológicos, la evolución socioeconómica de nuestras sociedades, la adopción de nuevos valores, de nuevos estilos de vida, y, sobre todo, una nueva sensibilidad, hacen que nos planteeemos las preguntas de manera diferente y adaptadas a nuestra época y a nuestra sociedad. Es de esta manera que cada generación tiene una percepción de su tiempo: sin tener siempre conciencia de ello, cada una tiene la intuición de las promesas de la sociedad donde ella vive, de sus posibilidades y de sus dificultades. Por ejemplo, la democracia contemporánea tiene poco que ver con aquella practicada en los años 60: el contexto ha cambiado, las percepciones también.

Ahí está por qué ninguna generación ni ningún ciudadano deben renunciar a la tarea de comprender lo que hace particular o específica su época. Es en la

11 *Todo ha sido dicho cien veces*
Y mucho mejor que por mí
También cuando escribí esos versos
Es eso que me divierte
Es eso que lo que me divierte y les molesto en sus narices (Traducción libre).

búsqueda de esta comprensión como es posible participar en los debates que atraviesan nuestra sociedad. A nuestra manera, se debe reinterpretar el mundo, comprender los nuevos parámetros para realizar las elecciones que se imponen[12]. Es por esto que, periódicamente, es necesario volver a preguntar sobre el oficio. Como lo recomendaba Burgess, de la Escuela de Chicago, se debe estudiar la sociedad como un laboratorio: es necesario señalar las barreras pero también volver a ver la orientación de los hitos. En una sociedad como la nuestra, este rol se confía a la universidad y a la investigación: presumimos que no todo se ha dicho, que todo no está dado y que no todo es tan evidente. Por el contrario, se debe verificar y actualizar lo que sabemos del medio donde evolucionamos. Es desde este punto de vista que la investigación es muy importante, no solamente en el plano tecnológico, sino también en el plano social.

Si bien todos los programas piden a los estudiantes de doctorado presentar una tesis original, la originalidad permanece como un concepto difícil de definir, tan elusivo como huidizo. En algunos autores la originalidad es sinónimo de lo que es publicable, pero no es sin embargo la misma cosa (Wisker, 2005: 286-287). En primer lugar, este concepto no se define de la misma manera en las ciencias duras como en las ciencias sociales. Además, incluso si es posible caracterizar teóricamente lo que es originalidad, el asunto es otro a la hora de aplicar estas características (Philips y Pugh, 1994, citado en Pearce, 2005: 55-56. Ver también Wisker, 2008: 355-356). Finalmente, la originalidad varía según las necesidades disciplinarias: por ejemplo, la investigación fundamental puede permitir una gran libertad, pero mostrarse al mismo tiempo de poca utilidad para una disciplina que tenga necesidades inmediatas como la educación. De otra parte, las investigaciones aplicadas pueden parecer prosaicas a los ojos de los teóricos aconstumbrados a las grandes síntesis (Sharpe, Peters y Howard, 2002:16).

En este contexto, hay a pesar de todo criterios formales que los evaluadores de tesis y los directores establecen rápidamente. Ante todo, si una tesis de doctorado se basa sobre la reseña de escritos, ésta no puede resumirse presentando simplemente el punto de vista de los autores: debe establecer el diálogo, incluso confrontarlos. "Una tesis [original] debe contener un elemento de innovación, de especulación, de reconstrucción imaginativa y de entusiasmo cognitivo; el autor se enfrenta con el método de investigación y ha intentado remodelarlo para sacar de alli una síntesis personal. De ahí la importancia de

12 La filosofía nos presta gran ayuda a este respecto: ella nos ayuda a plantear las buenas preguntas (Cf. Gómez, 1998).

interesarse en su tema para obtener alguna cosa inédita: un estudiante que le importa una pregunta determinada, que la trabaja honestamente y con empeño, no tendrá dificultad en convencer al lector de que su trabajo presenta algun interés para el conocimiento. Si él se interesa, interesará a también a los otros. Además, la posibilidad de que otro haga un trabajo idéntico es casi nula" (Mongeau, 2008: 5). Esta es la razón por la cual, sin volver a inventar la rueda ni la pólvora de cañón, es posible y necesario realizar una investigación interesante, incluso sobre los temas ultraestudiados. Como ventaja, es importante observar las huellas de los autores que han orientado el recorrido antes de nosotros. Es necesario saber reconocer honestamente la contribución de los antecesores y lo que los otros han hecho antes de nosotros. Enfrentar la investigación exige, así pues, una cierta dosis de humildad.

De otra parte, puede ser peligroso plantear la originalidad como único criterio de un buen trabajo de investigación. Pretender enfrentarse a un tema muy original y ser el único es muy arriesgado: puede traducir un conocimiento insuficiente del campo o dominio y de otros autores que se han interesado también (Morgan y Neitzke, 2007: 5-6), o adelantar una hipótesis que el candidato será incapaz de defender (Dunleavy, 2003: 30). Lo más importante no es la originalidad a cualquier precio sino más bien el rigor: "El más grande riesgo, cuando se está en la búsqueda de una cierta originalidad en su tema de investigación, no es entonces que éste sea diferente o no. El verdadero peligro es que esta búsqueda de originalidad se haga en detrimento de la calidad del proceso de investigación" (Mongeau, 2008: 5).

En conclusión, haber encontrado un buen tema es haber encontrado un buen terreno. El abono es rico, se trabaja bien. Está bien situado y presto para el cultivo de muchas especies vegetales. En resumen, el terreno hallado promete una buen cosecha. Entre tanto, queda por desbrozar, sembrar, abonar, exprimir, zarandear, mantener. ¡Dura labor en perspectiva! Nada se mueve solo. Una tesis tampoco.

¿Por qué los estudiantes toman cuatro o cinco años para llevar a buen término sus estudios doctorales? Porque hacer una buen obra toma su tiempo. ¿Por qué persisten? Porque, de alguna manera, este trabajo ha dado un sentido a su vida. Es mucho.

Capítulo 3

De la problemática al problema de investigación*

* Por María Victoria Alzate Piedrahita y Miguel Ángel Gómez Mendoza.

Introducción

Como punto de partida es necesario clarificar algunas nociones que se sitúan en el comienzo de cualquier actividad científica y que sirven de base para el posicionamiento de toda investigación. Esto es aún más cierto en ciencias humanas, donde la teoría fundamental posee un estatus probablemente menos reconocido que en las denominadas ciencias exactas. Como los fundamentos de la actividad científica no existen ni se imponen inmediatamente frente al marco del investigador, a éste concierne darle realidad y sustancia. He ahí el objeto de la problemática de investigación. De este asunto se ocupa este capítulo.

El orden de la argumentación[13] es el siguiente: En un primer momento se sitúa la noción de problemática en el universo de las actividades de investigación para detenernos en algunas consideraciones sobre su elaboración. En un segundo momento se tratará, entonces, el difícil pero necesario paso hacia la problemática de investigación, esto es, trabajo de reflexión que conduce, ya sea a la formulación de preguntas o a los objetivos de investigación. Son estos últimos los que van a garantizar la determinación de la metodología apropiada para apoyar las pretensiones del proceso de investigación particular o singular que se debe seguir.

Conviene al mismo tiempo concebir y considerar que es el conjunto de la investigación el que se examina en la elaboración de la problemática, del problema y los objetivos. Si bien se volverá sobre este asunto más tarde, esta aclaración se impone de entrada porque el estudiante de maestría o doctorado y, en general, el investigador que concibe un proyecto de investigación debe ser consciente de que sus elecciones iniciales pueden ser sometidas a revisión luego de las decisiones que deberá tomar en las etapas posteriores de la realización de su investigación. Se debe comprender, cualquiera que sea la naturaleza del informe de investigación a producir, que la elaboración de la problemática, del problema, los objetivos y las preguntas de investigación son siempre ejercicios de sentido, es decir, una articulación coherente de elementos que se estructuran con rigor y según una lógica argumentativa apoyada por las pretensiones, los hechos o las observaciones. Estructuración que muestra el productor de conocimiento que es el investigador. No es que los resultados de la investigación muestren sencillamente la mente del investigador, es necesario además

13 Las ideas fundamentales para la redacción de este capítulo se deben en muy buena parte al seguimiento e interpretación de los sugerentes argumentos expuestos por el profesor canadiense Yvon Bouchard en el trabajo: *De la problématique au probléme de recherche*. Savoie-Zajck, L; Karsenti, Th (Editores). Introduction á la recherche en éducation. Sherbrooke: Editions du CRP. 2000. pp.79-98.

reconocer que la elaboración del equipamiento conceptual y metodológico de la investigación proviene de aquel o de aquellos que lo eligen y que, en consecuencia, el producto final será indudablemente alterado o afectado por su trabajo y sus decisiones. Si se reconoce que el investigador es un ser humano que cumple el doble papel de productor de conocimientos y de sujeto iniciador de la investigación, es indiscutible que el conjunto de la investigación debe ser percibido como una actividad de construcción de sentido, más allá de la aparente neutralidad a la cual se deja muchas veces la investigación científica.

En este sentido, la formulación de las diversas partes de una investigación constituye una descomposición de elementos para fines de comprensión del trabajo producido. Estas secciones representan por lo demás las dimensiones que deben ser dispuestas para que el todo tome sentido. Corresponde al investigador, por su rigor en la distribución de las partes, crear este sentido; no son los datos los que se le imponen y le dictan la presencia de las partes así como su formulación. El ejercicio de producción de una problemática debe entonces comprenderse en este espíritu de creación y en una perspectiva dinámica donde su redacción definitiva, si cabe esta expresión, no aparece sino al final de la producción de la obra que da cuenta de los trabajos realizados. Por este hecho, la noción de *interacción* debe tomarse en cuenta desde el inicio de esta aventura científica que representa la producción de una tesis de maestría o de doctorado como proyectos de investigación, y su redacción final.

En este contexto, el ejercicio de reflexión que se emprende a continuación se limita a las primeras secciones del trabajo de redacción de una investigación. Este no puede ser comprendido y asimilado sino con relación a dos aspectos fundamentales como son: el investigador considerado como un ser humano actuando y la interacción de las partes en un proyecto de investigación.

El concepto de problemática

Algunos hechos relacionados con el concepto de problemática merecen ser resaltados aquí. Sin hacer un esfuerzo conceptual formal, se destaca, en primer lugar, el uso o ausencia de este término a partir de una breve lectura sociohistórica de ciertas constataciones sobre su lugar en el desarrollo de las perspectivas de trabajo en metodología de la investigación.

Primera observación. Llama la atención la aparición tan tardía de la noción de problemática en el universo de la investigación científica y de sus modos de producción. Hace apenas unos veinte años que los investigadores emplean este concepto para iniciar su trabajo de investigación. De hecho, su llegada se remonta a la época donde los cánones de la investigación científica comenzaron a ser cuestionados por los investigadores en ciencias humanas confrontados a

los problemas que no se resolvían fácilmente con los métodos de investigación tradicionales. Estos últimos, fundamentados en las ciencias exactas[14], postulaban la existencia de un universo que funcionaba a la imagen de un mecanismo de reloj, cuyas partes son reducibles y aislables; el todo estaba organizado a partir de los principios a descubrir que se ponían gradualmente en juego en una actividad hipotética-deductiva. Se concedía entonces al conocimiento un estatus de autonomía con relación a los sujetos pensantes. La actividad privilegiada para producir el conocimiento consistía de esta forma en inducir las teorías por el análisis de los datos dispersos y verificar uno o varios aspectos de estas teorías para llegar a un cúmulo de saberes que detentaban al estatus de verdad provisional que esperaba su refutación por una nueva actividad científica. Esta visión de la producción de conocimientos según el ciclo de investigación científica no necesita de la misma reflexión cuando se presta atención a la producción de problemáticas. La teoría tenía un lugar previo en esta época de saber y la aventura científica permitía ir hacia delante, avanzar.

Esta visión de las cosas fue cuestionada desde entonces porque no lograba satisfacer las necesidades de los investigadores que debían dar un estatus científico a su investigación, apoyándose sobre las consideraciones que surgían a veces del universo de las teorías científicas aceptadas, pero que igualmente surgían de realidades que no han habían sido organizadas en teorías. En la mayoría de los casos, el campo de las ciencias humanas podría encontrarse en estas situaciones.

Dos cambios relacionados en el mundo científico pueden ser considerados como la fuente del desarrollo de la noción de problemática. El primero se asocia con el desarrollo y la emancipación de las investigaciones en ciencias sociales, pero el más importante concierne seguramente a la llegada de las perspectivas cualitativas. Éstas han ciertamente contribuido a cuestionar las maneras tradicionales de hacer y apreciar la investigación. Claro está, ellas han abierto nuevas maneras de producir el conocimiento, estilos[15] o procedimientos que poseen

14 Gerard Fourez y Marie Larochelle (2004), para referirse a este "estilo" de investigación, emplean la expresión *Relato OHERIC*: "Un tipo de relato, muy extendido entre los profesores de ciencias naturales, pude ser resumido en la palabra 'OHERIC' que remite a la serie: observación, hipótesis, experimentación, resultados, interpretación, conclusión. Este relato es propuesto a los alumnos como un prototipo de un enfoque típicamente científico; inspirado de la 'investigación experimental' según Claude Bernard (1865)". *Apprivoiser l'épistemologie*. Bruxelles: Éditions de Boeck Université. p. 44.

15 Gerard Fourez y Marie Larochelle (2004), para referirse a este "estilo" de investigación, relativamente nuevo e emergente, usan la expresión *Relato popperiano*: "Los relatos de las prácticas científicas que hemos evocado se centran alrededor de la imagen de alguien que observa los objetos (o los procesos) que se le dan en su medio o ambiente. Partiendo de la observación OHERIC induce una representación de estas situaciones. Como observador OHERIC, él se supone transparente y sin acción, si no pasivo. En el tipo de relatos que llamaremos popperianos

sus criterios de apreciación autónoma. De forma más puntual, y sin hacer una afirmación causal, el interés hacia la investigación-acción no es ciertamente extraño al desarrollo de la idea de problemática. Este tipo de investigación puede difícilmente hacer economía de una problemática, pero probablemente de la teoría sí, como se tratará de ver más adelante.

Segunda observación. Un segundo campo de observación importante se ocupa del lugar de la noción de problemática en el universo de la documentación metodológica anglosajona y a menudo francófona. El desarrollo y el uso de la noción de problemática tardaron en hacerse a un lugar en este campo de formación.

Conviene precisar que en algunos textos sobre la investigación con intención didáctica y de amplia divulgación, escritos en lengua española[16], el término problemática no aparece: "En realidad, *plantear el problema no es sino afinar y estructurar más formalmente la idea de investigación*. El paso de la idea al planteamiento del problema en ocasiones puede ser inmediato, casi automático, o bien llevar una considerable cantidad de tiempo; ello depende de cuán familiarizado esté el investigador con el tema a tratar, la complejidad misma de la idea, la existencia de estudios antecedentes, el empeño del investigador, el enfoque elegido (cualitativo, cuantitativo, mixto) y sus habilidades personales". (Hernández; Fernández; Baptista, 2003: 42. Cursivas en el original).

Bouchard (2000: 82), cita tres fuentes o documentos en lengua inglesa para demostrar que, también hoy, el término es extraño en esa lengua, y expone el sentido en que él es empleado para los fines de producción de trabajos de investigación. La documentación científica no ofrece un equivalente pertinente. Se habla abundantemente de *Problem* (Bogdan y Bliken, 1992), de *Defining a*

(del nombre del filósofo Karl Popper), se da más espacio y lugar a los 'sujetos' que no están satisfechos de su representación del mundo y buscan una nueva, más adecuada. [...] Un relato popperiano como enfoque acepta que, desde el comienzo, nosotros tenemos una representación: aceptamos que pasa alguna cosa y podemos decirla en palabras. [...] En los relatos popperianos de los enfoques de investigación, el trabajo científico consiste en modificar esta representación de partida para lograr otra, que se juzga más adecuada..Al contrario de lo que sucede con el esquema OHERIC, el esquema popperiano evidencia la actividad humana como base de la distinción. Ésta es un hecho, ella es poseída por los seres humanos. Lo que parece como un 'hecho' es la existencia y además la fecundidad de la distinción realizada. No se prueba que haya una distinción, pero se decide plantearla y se intenta mostrar el interés". *Apprivoiser l'épistemologie*. Bruxelles: Éditions de Boeck Université. pp. 8-9.

16 Un libro que tuvo amplia circulación y acogida en Colombia en los años ochenta y buena parte de los noventa fue el de Guillermo Briones: *La formulación de problemas de investigación* (Bogotá: Ediciones Uniandes.Facultad de Artes y Ciencias.Departamento de Ciencia Política. 1980); en éste no se hace referencia al concepto de *Problemática* y se prefiere el uso del concepto de *Problema*: "La investigación científica no sólo parte sino que consiste, básicamente, en enfrentar y plantearse problemas y en buscar su solución. Investigar es, así, investigar problemas" (P. 14).

research problem (Huberman y Miles, 1994) o de *Framing the research question* (Krathwohl, 1998), y así sucesivamente. De otra parte, la referencia a la noción de problemática permanece ausente aún en los manuales que se anuncian como portadores de una perspectiva cualitativa[17]. Los textos francófonos son más generosos a este respecto sobre todo en medios quebequenses donde el uso del término está más expandido en los medios científicos universitarios. Así, Létourneau (2007) argumenta que en las etapas de preparación y de realización de un trabajo de investigación hay una segunda, asociada, entre otros factores, a la problemática:

> *La determinación de una estrategia de investigación fundada en la consulta inteligente del* corpus *documental, la identificación de un posicionamiento claro frente al problema y el estudio crítico de la documentación compilada*. Después de haber efectuado un primer reconocimiento de sus fuentes primarias y secundarias el investigador debe formular de manera precisa la pregunta sobre la cual desea concentrar sus esfuerzos. A continuación, diseñará una estrategia de investigación que se compone de tres momentos principales: (a) la identificación de un *ángulo de acercamiento* a partir del cual será cómodo abordar de una manera concreta la pregunta inicial (*problemática*); (b) la formulación de una respuesta factible y abierta a esta pregunta (hipótesis inicial); (c) la determinación de los medios prácticos y operativos que deben ser movilizados para responder de manera concreta la pregunta inicial (metodología). (P. 183. Cursiva de los autores).

Esquema 1.
Estrategia de investigación
(Fuente: Létourneau, 2007)

17 En principio no se encuentra la diferencia entre problemática y problema en una pequeña selección de libros universitarios sobre la metodología cualitativa traducidos del alemán y del inglés, y divulgados en el medio colombiano, a saber: Uwe, Flick (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata-Fundación Paideia Galiza. Martin Hammersley y Paul Atkinson (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós. S.J. Taylor y R. Bogdan (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós. Anselm, Strauss y Juliet Corbin (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia-Facultad de Enfermería.

Sin embargo, en estos medios como en otros, lo que importa destacar es la importancia acordada a la noción de problema y a su formulación. Se plantea con dificultad o no se hace de ninguna manera la distinción entre problemática y problema de investigación; si bien se detienen en este último para pasar rápidamente a la formulación del problema o a la pregunta de investigación.

Esta manera de concebir la construcción de un proyecto de investigación deja un vacío importante que, con base en los argumentos de Bouchard (2000), intentaremos llenar de manera aproximada. De hecho, se desarrolla la idea de dar un estatuto independiente a la problemática, lo que permite describir mejor el problema de investigación aislando las consideraciones previas, comprender mejor la originalidad del investigador y facilitar la redacción de la o las preguntas de investigación, al igual que los objetivos. Son estos últimos elementos (pregunta y objetivos) los que constituyen la culminación de las orientaciones de investigación seleccionadas y que, en definitiva, determinan las elecciones metodológicas e instrumentales. Si la problemática está bien descrita, los elementos pertinentes para formular el problema se facilitan enormemente.

La elaboración de una problemática

¿Por qué es tan importante comenzar una aventura de producción de investigación por el desarrollo de una sección que se llama problemática? ¿Qué es exactamente una problemática? ¿Cómo juzgar su pertinencia? Estas son entonces las preguntas que guían la continuidad de esta reflexión.

La importancia de la problemática

Un intento de definición. La problemática consiste esencialmente en la selección y puesta en orden por el investigador, según sus propias perspectivas, de los elementos que compondrán el territorio o espacio de cuestionamiento al cual se dirigirá la investigación.

Es necesario aclarar en primer lugar lo que se debe entender por los elementos que componen la problemática, ya que éstos delimitan finalmente el territorio o el campo al cual se orientará la investigación.

Una investigación no es nunca el fruto de la casualidad, ella no proviene habitualmente de una fuente externa que aporta consigo todas las dimensiones a tomar en consideración en el trabajo del investigador. A excepción de ciertas investigaciones aplicadas que son propuestas por sus patrocinadores y que tienen un presupuesto preciso y detallado, pocas son las situaciones donde el investigador no se da cuenta por sí mismo del estado de la situación a estudiar. Es asunto del investigador convencer al lector de la pertinencia del problema

de investigación exponiendo la situación de donde éste proviene. La problemática es esencialmente la descripción de diversos componentes de la situación, de los elementos que hacen que el problema exista.

La manera más conveniente de hablar de problemática es acudir a la noción de situación problemática. Un problema existe en primer lugar en su situación de origen; no llega nunca por sí mismo. Porque tiene una forma o una existencia, su contrario, su ausencia o al menos su grado de intensidad, debe ser posible y susceptible de ser demostrado. Un ejemplo, quizás episódico o de sentido común, pero ilustrativo: para ser capaces de afirmar tener dolor de muelas hay que expresar este problema, se debe haber vivido la experiencia de haber tenido dolor de muelas o de no haberlo tenido nunca. No se trata de un razonamiento estrictamente filosófico, en verdad, pero en él va de alguna manera lo que nos toca sobre el plano del funcionamiento humano y social. Para trabajar la pregunta del éxito escolar, un investigador debe tener la convicción de que el éxito y el fracaso existen, y que la situación ideal se sitúa en un punto o en el otro del continuo éxito-fracaso, incluyendo los extremos. Por consiguiente, lo que es problema para uno no lo es para otro. El vaso que está medio lleno para uno es siempre el vaso medio vacío para el otro.

La situación problemática se convierte entonces en el conjunto de elementos que el investigador va considerar pertinentes para asentar la existencia de un problema sobre el cual propone trabajar. Otra manera de nombrar esta situación sería hablar de universo problemático. En este caso como en el otro, el campo cubierto es siempre aquel que ha delimitado el investigador en el establecimiento de su territorio de creación de sentido para su investigación.

Es imposible comprender esta definición sin considerar, en primer lugar, el papel preponderante que juega el investigador en la formulación de la problemática. Fundamentalmente a éste corresponde la responsabilidad de estructurar los elementos que él acepta en esta fase de investigación. No se termina de subrayar la importancia del investigador y de su subjetividad en esta etapa de concepción heurística. El mundo científico en general es más bien ingrato para con la idea de subjetividad cuando se distancia de las perspectivas de acción o cuando se han deseado abordar las investigaciones cuyas características parecen alejarse del papel que juega el sujeto investigador. Ahora bien, en el momento de la investigación, más que en ningún otro, la subjetividad del investigador tiene un lugar crucial. De hecho, la ubicación o disposición de las partes de la problemática se efectúa en un mundo de percepciones. Sólo el investigador que formula su proyecto puede justificar la pertinencia de los elementos a incluir en su problemática. Nada va de por sí salvo para lo que tiene sentido para él. El territorio o universo de la situación problemática no será siempre aquel que pone en forma el investigador propietario de su problema.

Incluso si esta visión puede ser compartida por los otros, lo que con frecuencia es el caso, la textura dada a la problemática no pertenece sino a quien la formula o elabora. Es lo mismo para una situación donde la responsabilidad está en demostrar la pertinencia de un ordenamiento rigurosamente distribuido de los elementos que hacen aparecer como legítimos ciertos cuestionamientos, para de ahí derivar en la posterior formulación de un problema de investigación.

Si se comprende que la problemática consiste en un ordenamiento del problema en una situación y que esta tarea corresponde al investigador, se podría entender igualmente que la problemática es una etapa esencial en la disposición de un trabajo de investigación y que es indispensable que esto se lleve a cabo desde el comienzo. La mayoría de las dificultades o limitaciones que se suscitan en un proyecto de investigación se encuentran o están en el nivel de la problemática que no ha sido suficientemente organizada para justificar la pertinencia del problema, de los objetivos, y en consecuencia de las decisiones o escogencias en el nivel de la metodología propiamente dicha. Cuando las piezas que forman el conjunto del proyecto no se organizan de manera adecuada, se debe generalmente a que el investigador no ha logrado determinar de manera juiciosa la problemática. A semejanza del novelista o del cineasta que dispone los elementos desde el comienzo de su obra para garantizar la presencia en el momento oportuno de los recorridos o pasos que desea emprender, el investigador encuentra en la problemática el lugar de expresión de lo que causa el problema en el universo descrito por él. Ante todo, el investigador puede y debe expresar de manera convincente que los elementos actualizados causan o generan justamente problema o un problema.

Proceso de elaboración de una problemática

La actividad de producción de una problemática puede seguir diversos recorridos; es la obra del investigador que expresa su originalidad. Por este hecho, un mismo orden de la situación problemática puede tener un recorrido diferente según la distribución o la secuencia que una persona da a los elementos que considera pertinentes para justificar el problema de investigación sobre el cual posteriormente se detendrá. No obstante, la mayor parte del tiempo, en el momento de la concepción de la problemática, el problema no aparece siempre evidente al investigador, sobre todo si se es debutante en el oficio. Es por esto que esta reflexión necesita de frecuentes rodeos sobre sí misma para que así el investigador llegue a darle una forma que lo satisfaga; esta elaboración abre la vía a las preguntas de investigación o a los objetivos que orientan el trabajo subsiguiente y a las conclusiones que permitirán una mirada retrospectiva sobre la situación problemática que se buscó clarificar desde uno u otro aspecto.

Autores como Bouchard (2000) y Létourneau (2007) también describen esta etapa como aquella de la selección de la perspectiva o enfoque de investigación antes de emprender la formulación de una problemática. Se indica entonces que hay vías apropiadas para construir una problemática y que estos caminos difieren cuando el investigador se orienta hacia una investigación de tipo cuantitativo o por una cualitativa. Al margen de la divergencia o convergencia de estos dos grandes enfoques, aquí parece más conveniente situar desde el comienzo la problemática al nivel de la situación que causa el problema. En este momento, la problemática no consta de soluciones que puedan ser incluidas en una u otra perspectiva. Si es conveniente para una persona que cocina pensar en una receta que le permita utilizar de la mejor manera los ingredientes de que dispone, es igualmente válido pensar que un investigador que tenga una amplitud en el uso de sus herramientas teóricas estará mejor equipado para articular una problemática que aquel que está obligado a organizar los elementos, situación que le genera un margen menor de creatividad y de decisión. Claro está, este ejemplo no tiene la profundidad filosófica deseada pero es útil para describir este momento inicial de la investigación científica en ciencias sociales y en educación.

Se propone entonces una perspectiva que encuentra sus propias obligaciones en dos órdenes de límites: las percepciones y valores del investigador así como los acontecimientos considerados como elementos constitutivos de la situación problemática abordada.

Es difícil comenzar una problemática sin hacer una incursión en el campo subjetivo del investigador. Por "objetiva" que sea o quiera ser la actividad de investigación, la subjetividad de su diseñador no deja de estar presente abierta o tácitamente. Cada investigador es portador de paradigmas que lo conducen a desarrollar una visión de mundo sobre el ordenamiento de las cosas. Si la realidad es vista como ordenada, secuencial, organizada de manera causal, el investigador tendrá una visión determinista de las cosas, y aquí poco importa el problema a estudiar. Al contrario, si se percibe el universo como una inducción, con una visión constructivista[18] del universo, esta visión tiñe la distribución de los elementos que componen su problemática. Estas elecciones son evidentemente percibidas en la exposición de la problemática, influyen ampliamente la formulación del problema de investigación, al igual que en la selección de los instrumentos privilegiados para recoger los datos.

18 Al respecto, Gerard Fourez y Marie Larochelle (2004), consideran que "Hay varias maneras de hacer epistemología [...]. La perspectiva adoptada aquí es la socioconstructivista, con sus raíces en el constructivismo, en el socioconstructivismo pedagógico y en el socioconstructivismo histórico. El socioconstructivisno es en primer lugar una visión constructivista, es decir, un enfoque que enfatiza en el hecho de que cada individuo se construye sus representaciones del mundo". *Apprivoiser l'épistemologie.* Bruxelles: Éditions de Boeck Université. pp. 15.

Igualmente, los valores propios del investigador lo llevan a favorecer ciertos hechos en el universo de la situación problemática, a ampliar la importancia de ciertas informaciones, a rechazar otras a veces de manera inconsciente. Durante la elaboración de la problemática estas manifestaciones, que son de orden axiológico, deben encontrar su lugar o espacio. Éstas serán conservadas o no según la pertinencia para la comprensión de la situación problemática. En el caso de un investigador que va a trabajar una problemática de investigación que lo implique sería poco oportuno no incluir en su proyecto sus propios estados de ánimo. Por otra parte, aquel que se va a interesar en el efecto del número de estudiantes por clase sobre el éxito escolar encontraría poco pertinente conservar las consideraciones personales en el proyecto. Nada excluye entonces la subjetividad en esta etapa. Por ejemplo, el investigador que se interesa en el éxito escolar podría, luego de la formulación de su problemática, tomar conciencia de que se trata de un problema altamente subjetivo para el cual desea probar que su sindicato tiene razón en negociar a la baja la relación alumnos/profesores en la formación preuniversitaria. Esta actualización de sus valores o proyectos políticos podría llevarlo a modificar su interés por este proyecto por razones propias o situarlo en el contexto en el que ha surgido y de esta forma ampliar el alcance de su informe político en el marco de su problemática.

Cuando la dimensión subjetiva proviene de una elección paradigmática o de valores individuales más o menos conscientes, importa que el investigador, desde el mismo momento de su construcción de la problemática, clarifique sus referentes relativos a estos dos aspectos. Si se trata de afirmaciones integradas conscientemente en el trabajo, no hay problema: el investigador deberá construir el resto de su problemática teniendo en cuenta estas inclusiones. Si, por el contrario, el investigador no es consciente o lo es en parte, hay alto riesgo de que tome sus preferencias por certidumbres e incluso que confunda sus elecciones valorativas con los hechos. En este caso, las consecuencias sobre la construcción del objeto son nefastas porque el investigador no sabe separar lo que le pertenece de lo que incumbe a las situaciones que él quiere precisamente estudiar.

Una vez más, apelando a los argumentos de Bouchard (2000: 88), veamos un ejemplo, adaptado al contexto colombiano, relativo a la inclusión de los valores en el marco de la elaboración de una problemática y sus efectos que pueden ser negativos, por no decir perversos, sobre la producción de un trabajo científico.

> *Juan (nombre ficticio) se interesa por el lugar de la enseñanza religiosa en la escuela. Él prepara una problemática en la cual destaca la importancia del hecho religioso en Colombia desde el comienzo de la colonia. Esto le permite afirmar que la religión de la mayoría está en peligro en este país*

si la escuela no se preocupa convenientemente. Cita abundantemente los discursos de los obispos y de las asociaciones cristianas para apoyar sus pretensiones en cuanto a la disminución inaceptable del lugar concedido a la enseñanza religiosa en los programas a lo largo de los años. Cita numerosos informes de consejos escolares y de consejos de padres de familia que han redactado memoriales hostiles a los cambios durante el tiempo de elaboración de estudios sobre el tema. Entonces, nuestro investigador afirma que la religión está a punto de ser excluida de las escuelas, lo que constituye una problemática importante de la cual es urgente ocuparse.

¿Qué destacar de este ejemplo? Claro está, se debe admitir que es quizás un poco caricaturesco, pero, ¿acaso es extraño a los trabajos de los investigadores debutantes? Varios elementos llaman la atención. Primero, es indudable que el tipo de material escogido para componer la problemática es pertinente. Este investigador en ciernes se preocupa de situar su objeto de investigación en la historia y la sociedad que desea estudiar; apoya sus pretensiones sobre diversas fuentes y concluye con una afirmación "orientadora". Difícil sin embargo aceptar tal disertación como problemática de investigación. Seguramente, el lector está en capacidad de percibir la toma de posición de este investigador por las únicas fuentes favorables que le sirven de "pruebas" a sus ideas, por el uso de términos socialmente cargados de sentido (peligro, exclusión, urgente, mayoría) y por la presencia de palabras imprecisas (conveniente, inaceptable, problemática importante)[19]. Los valores de este investigador son muy evidentes, pero en el texto propuesto nada deja creer que él sea consciente de que éstos fundamentan sus opiniones. Además, es difícil imaginar el tipo de problema y de pregunta de investigación que podrían emerger de esta problemática. Los elementos propuestos desembocan en una declaración de problema que posee cierta pertinencia en un plano estrictamente social para aquellos que comparten sus temores, pero no permiten de ninguna manera conducir al investigador al planteamiento de un enfoque de investigación científica.

La composición de una problemática

Es difícil proponer un plan de trabajo preciso para abordar la construcción de una problemática. Los caminos posibles son múltiples y generalmente satisfactorios cuando la originalidad y la imaginación del investigador forman la mezcla adecuada para ofrecer los mejores resultados. No es menos cierto que

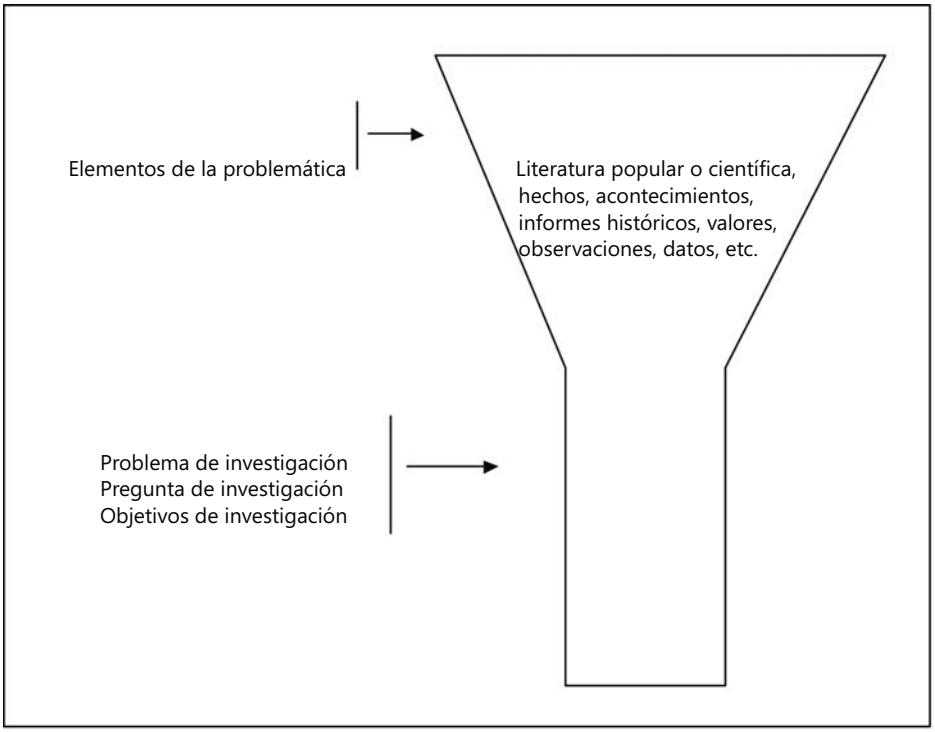
19 Como se mostrará en el capítulo 4, el lenguaje "cargado" de sentido, que se emplea con mucha frecuencia en los discursos académicos y públicos sobre la educación y la pedagogía ha sido objeto de una mirada crítica o analítica desde una perspectiva del análisis retórico y del análisis de discurso.

el diseñador de una problemática puede, en la creación de su objeto de investigación, beneficiarse del aporte de ciertas líneas directrices. Si, como se afirmó anteriormente, una problemática consiste esencialmente en la selección y en el ordenamiento de los elementos que componen el territorio de cuestionamientos sobre el cual se ocupa la investigación y, además, el investigador hace su trabajo según sus propias perspectivas, entonces es importante generar este territorio. Para hacerlo es útil seguir una secuencia evolutiva que permita llevar al lector del proyecto o del informe a captar el objeto de investigación proyectado o realizado como si éste cayera de su propio peso, así como captar el resultado propuesto por la investigación.

Una manera quizás fácil de visualizar este encaminamiento es compararlo con el funcionamiento de un embudo (figura 1). La función esencial de este utensilio cónico es la de dirigir el contenido que le es dado a una abertura de dimensión reducida y facilitar su inserción en otro recipiente. Poco importa el grado de dispersión del material sólido o liquido que se le presenta, el embudo lo vuelve a llevar incansablemente a una dimensión utilizable para aquel que orienta la actividad. Es un poco lo mismo para la producción de una problemática. Entre los materiales de partida pertinentes que componen el universo o la situación problemática, el investigador, por su trabajo de construcción de sentido y de organización del material, es conducido a centrar su atención en una parcela o dimensión de este universo, construcción que será deducida de los fundamentos pertinentes a su problema. Hecho esto, el investigador podrá dominar su problema y a continuación podrá dirigirlo en el sentido que le conviene para producir el conocimiento buscado. Algunas etapas son útiles para llegar esta situación.

Fundamentalmente, construir la situación problemática consiste en primer lugar en seleccionar los argumentos, los hechos, las situaciones, los datos, las teorías y todo material pertinente que concierne al campo cubierto por el objeto que causa problema. Esta situación, es necesario recordarlo, no existe por sí misma, incluso si a veces ella parece evidente dado el consenso social respecto a los grandes problemas escolares, sociales o de otro tipo. La mirada particular del investigador sabrá darle un tinte original que permitirá profundizar los conocimientos sobre el tema y superar los lugares comunes. El punto de partida vuelve entonces a poner en evidencia la situación problemática, a darle una existencia propia. Es el momento de hacer el balance de los diversos discursos sobre el tema, de su posición en el universo donde éste se encuentra (teórico si el cuestionamiento es de naturaleza fundamental, de praxis si la pregunta está asociada a una situación concreta y así sucesivamente) y del estado de avance del conocimiento sobre el tema.

Figura 1. Una visión como imagen en la formulación de una problemática



(Fuente: Bouchard, 2000: 89)

Diversas fuentes de material son accesibles para superar esta etapa. Algunos encuentran pertinente relacionarse con la historia para describir la situación problemática, otros prefieren apoyarse sobre los informes, los procesos verbales, los datos estadísticos o sobre los artículos de revista o periódicos más o menos especializados, algunos incluso van a fundar su propia posición apoyándose en su vivencia. En este momento nada se excluye a primera vista. Corresponde al investigador dar cuenta de la pertinencia de la inclusión de este material en su visión del universo problemático. Desde luego, la pertinencia e incluso la necesidad de ciertos tipos de materiales convienen mejor a algunas perspectivas de investigación. Dos ejemplos de Bouchard (2000: 90-91), ligeramente revisados para una mejor comprensión por parte del lector colombiano, ilustran esta afirmación. Virginia y Sonia se interesan por el tema de la participación de los padres en el sistema escolar colombiano:

> *Virginia está vinculada a un grupo de investigación que ha tenido la oportunidad de tratar ampliamente sobre el tema en trabajos realizados con los padres de primaria. Los datos son analizados y el material disponible ha sido objeto de publicaciones importantes. Virginia se interesa además por*

la misma problemática pero con los padres que tienen niños y frecuentan la escuela secundaria. Ella decide construir su problemática a partir de premisas similares a aquellas que han utilizado los investigadores del grupo señalado, es decir, realiza una lectura de la evolución de la participación de los padres a lo largo de la historia de la educación colombiana. Lleva a cabo el balance de dos tipos de participación que se han logrado determinar en el medio escolar, lo que la lleva a considerar una participación a nivel organizacional (aquella de los padres que frecuentan los organismos de participación oficiales y habituales) y una participación indirecta (la de los padres que dan apoyo a los niños en las actividades educativas que tienen lugar en la casa). Virginia orienta su elección en este sentido o aspecto y describe las principales investigaciones que se han interesado en los padres de secundaria y en particular sobre el aspecto seleccionado. Ella logra establecer vacíos importantes en el nivel de los conocimientos en este campo poco detallado, contrariamente al de la formación primaria. Da cuenta finalmente de la pertinencia de los trabajos científicos realizados en su grupo de investigación que además hacen viable la utilización de materiales adaptables por los trabajos de investigación en el campo que le interesa.

Por su parte, Sonia, como madre, está implicada desde hace varios años en los consejos de escuela y más recientemente en el consejo del establecimiento educativo que frecuentan sus hijos. Trabaja desde hace varios años con otros padres para encontrar los medios para aumentar la implicación de los padres en su escuela y en la ayuda escolar ofrecida por éstos a los niños en casa. Convencida de que se debe hacer alguna cosa para mejorar esta situación, ella decide emprender un trabajo de maestría sobre el tema. Elabora su problemática describiendo en primer lugar la situación de su escuela y el papel que ella tiene frente al problema planteado. Realiza un balance de las experiencias realizadas a lo largo de los años tal como la describen los procesos verbales de los diversos consejos en los cuales ha participado. Se interesa luego en experiencias similares realizadas en otras partes; las describe a partir de los informes o entrevistas preliminares. Agrega luego las consideraciones sobre las visiones de la escuela compartidas por sus colegas actuales del consejo de establecimiento educativo, y sobre su voluntad de implicarse en una actividad de cambio sobre este aspecto.

Estos dos casos de investigadoras provenientes de posiciones diferentes ilustran muy bien la multiplicidad de caminos posibles por seguir con relación a un mismo tema de investigación. En el primer caso, la investigadora se sitúa cerca de una posición teórica, mientras que en el segundo toma claramente una orientación de terreno. Una apunta a hacer aumentar el conocimiento sobre el objeto "participación de los padres"; la otra quiere modificar una situación que juzga deficiente. Las dos investigadoras encuentran caminos pertinentes para

situar sus problemáticas refiriéndose a materiales necesariamente diferentes. La situación problemática, una vez elaborada claramente, les permite estar listas para formular su problema de investigación. Estos dos ejemplos también ilustran el paso a la segunda etapa de la producción de la problemática.

La segunda etapa, que se ocupa de la organización del material reunido, se trata, ya sea de hacer una selección y de conservar sólo lo que se juzga pertinente con relación a las futuras intenciones de investigación o de disponer los elementos de manera diferente para que aparezca la realidad problemática bajo una nueva perspectiva. En esta etapa la actividad es más bien deductiva, mientras que es con frecuencia inductiva cuando se ubican por primera vez los elementos que componen el universo observado. Para el investigador es el momento, a veces doloroso, de abandonar algunas perspectivas y hacer los duelos necesarios, ya que no todo puede ser conservado. El universo es vasto, y limitados son los medios de realizar todo lo que se desea.

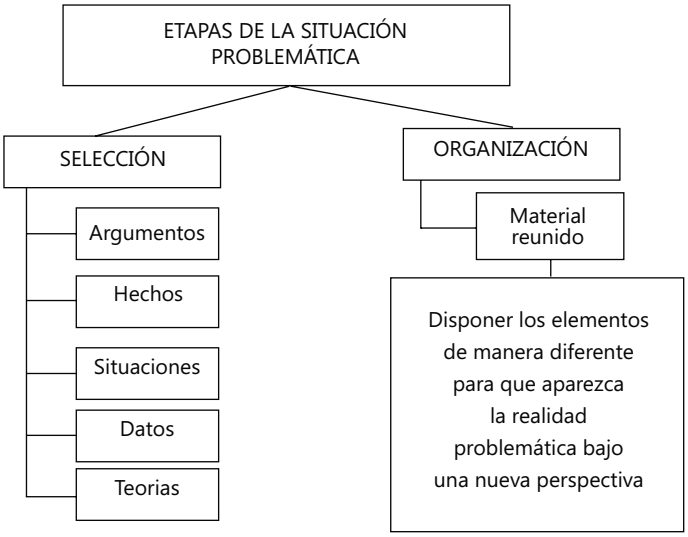
No es fácil situar cronológicamente esta etapa en la actividad de producción de la problemática. De hecho, en ciertos casos, puede aparecer de primera, pero habitualmente se ve un movimiento de ir y venir entre las dos primeras etapas. Durante la producción de la problemática, a medida que avanzan sus descubrimientos, el investigador ve venir con la ayuda de nuevas informaciones un cuestionamiento de lo que había creído adquirido hasta entonces. Las nuevas certidumbres remplazan las antiguas que son sometidas a la prueba de nuevas inclusiones o nuevas reflexiones. Se trata de crear la problemática, de dar cuerpo al objeto de investigación. Se deben aceptar las dudas de este nacimiento y desconfiar de las situaciones donde todo se presenta simple, porque entonces se trabajaría con un objeto probablemente ya estudiado y que está lejos de nuestra propia creación. Ser investigador es también crear.

Al final de su periplo en su embudo virtual, el investigador tiene a la mano una situación problemática, tiene la impresión de saber lo que constituye su objeto de investigación y sabe que el avance de los conocimientos pasa necesariamente por diversos caminos que están a su disposición. Está entonces en posición de formular un problema de investigación, pero no antes.

El problema de investigación y los objetivos

La problemática enunciada no tiene por sí misma la orientación definitiva de la investigación. De manera clara ha sido objeto de una situación problemática, pero su papel se limita a actualizar un estado de malestar de la naturaleza que sea, con la condición que este malestar tenga una presentación científica. En esta etapa, esta situación no presume en nada de las orientaciones definitivas que tomará el investigador con relación a su objeto de investigación. Este papel corresponde por derecho a las etapas posteriores.

Esquema 2. Construcción de una situación problemática



Algunos especialistas en metodología y autores de textos universitarios didácticos sobre el tema no distinguen entre problemática, problema y preguntas u objetivos de investigación. Se habla más bien de "conceptos, problemas y contextos" como elementos fundamentales para centrar el trabajo de investigación y contribuir a la evolución posterior del proyecto, veamos:

Cuadro 1. Conceptos, problemas y contextos

Los *conceptos* son términos que identifican ideas de importancia clave. La expresión "variables clave" se emplea a veces en un sentido análogo. Entre los ejemplos de conceptos se hallan a veces la verdad, la belleza, el mal, el tiempo, el hambre, el amor y el destino. Los conceptos tienen una resonancia que trasciende las palabras ordinarias pero que depende enteramente del contexto: por ejemplo, en el caso de conceptos como desarrollo, cualidad, igualdad, clase y trabajo. Estos conceptos –y sus interpretaciones- lo ayudarán a diseñar la estructura y la presentación de su investigación. Así pues, si está analizando la posición de las mujeres que dirigen determinadas instituciones, realizará su análisis partiendo, indudablemente, de una interpretación de conceptos como género y desarrollo institucional.

Los *problemas* son más amplios y subyacen y regulan tanto a las disciplinas, subdisciplinas y materias como a los asuntos públicos. Constituyen un tema de estudio y debate permanente y se les enfoca desde diversas perspectivas. Los vínculos entre la participación educacional y el desarrollo económico, los efectos de los programas de televisión en la conducta de la gente y la relación entre la construcción de caminos y la congestión del tránsito son ejemplos de problemas.

Los *contextos* se refieren a los antecedentes de la investigación, los conocimientos y la interpretación que modelan los proyectos de investigación nuevos o los que están en proceso. La investigación, por así decirlo, raras veces surge de un suelo virgen; se construye a partir de una larga historia de trabajos realizados por otros. Tendrá que familiarizarse con todo ello si desea hacer

> una buena investigación. Por ejemplo, podría plantear preguntas similares, reproducir un estudio en otra área o tratar de modificar los hallazgos asistentes. El contexto de su investigación puede incluir estudios que no incumben directamente a los interrogantes planteados pero que ilustran problemas generales pertenecientes al campo de su disciplina, posibles aplicaciones de su enfoque metodológico o estudios comparativos realizados en otros países.

(Fuente: Blaxter; Hughes; Tigth, 2000: 63)

Esta manera de ver la elaboración de un proyecto de investigación es sensata en algunos aspectos, sobre todo si los intereses de investigación presentan las preguntas que provienen directamente de las teorías. Sin embargo, en el caso de problemáticas e intereses de investigación de naturaleza diferente, la experiencia muestra que es mucho más cómodo proceder de la manera propuesta; además, en esta perspectiva las problemáticas teóricas no se descuidan.

La formulación de un problema de investigación

Esta etapa es relativamente corta en la elaboración y en la descripción de la investigación. Este es el momento más apropiado para cubrir un territorio, es la ocasión donde el investigador demuestra la originalidad científica haciendo surgir un problema de la masa de informaciones que ha sabido organizar en la etapa de la producción de la problemática.

El problema a menudo es comprendido por los jóvenes investigadores como un fenómeno real extraído de la vida diaria. Esto ha dado lugar a toda clase de confusiones. Una ilustración de esta idea: Es evidente para la mayoría de la población que las gentes que están enfermas o están en situación de pobreza tienen más dificultades financieras que generan problemas a los individuos y a las organizaciones, y podrían incluso generar violencia, etc. Es también un problema para todos y cada uno de nosotros que las decisiones tomadas por los otros no permitan siempre la realización de nuestras ambiciones. Somos portadores de valores, de deseos y de aspiraciones que se confrontan a las de los otros. Aquí no está la cuestión cuando se discute el problema de investigación.

La etapa de la formulación de un problema de investigación apunta a hacer desprender por una lógica argumentativa la existencia de una ausencia que concierne al conocimiento y que resulta de la problemática planteada. Esta carencia o malestar científico constituye el elemento de la investigación que la distingue de otras investigaciones. El problema se relaciona de esta manera con la vida real o virtual tal como lo permite el estado del conocimiento en el que se sitúa el objeto de estudio.

Al respecto Bouchard (2000: 93) expone, a manera de ejemplo, cómo dos investigadores que llegan a dos problemáticas relativamente similares a propósito

de las estrategias pedagógicas apropiadas para la enseñanza de una disciplina escolar particular, pueden diferir en cuanto a la formulación del problema. El primero puede hacer valer la ausencia de modelos teóricos pertinentes para hacer progresar el conocimiento sobre el tema y orientar su investigación sobre este estado del problema. El segundo puede ver aquí las lagunas o vacíos concernientes al hecho de que las estrategias pedagógicas utilizadas por la enseñanza de esta disciplina no han recurrido hasta ahora a las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) y, por tanto, se debería verificar cómo el uso de este recurso mejoraría la situación. Estas dos maneras muy diferentes de ver la búsqueda de solución de un problema son igualmente válidas, en la medida en que la argumentación que apoya el enunciado de cada uno de los problemas es pertinente. Sin decirlo se pensaría que estos investigadores habrían vuelto probablemente a revisar algunas dimensiones de su problemática para adaptarla a esta situación.

La pregunta y los objetivos de la investigación

Una vez el malestar, vacío o ausencia creado o determinado han sido actualizados, queda para el investigador darle una dirección precisa a su investigación, indicar sobre qué va a trabajar finalmente. Una manera apropiada de llegar a esto es redactar en términos concisos y precisos lo que el investigador se da como mandato.

Para llegar aquí, existen dos maneras que no son mutuamente excluyentes. La primera consiste en formular una pregunta de investigación; la segunda en redactar los objetivos de investigación. En investigación, y en metodología de la investigación en particular, la tradición ha habituado a la gente a poner una o varias preguntas de investigación. Para muchos investigadores y profesores de investigación se trata todavía de un ineludible. En efecto, en nuestros actuales modelos de posicionamiento de un objeto de investigación parece difícil desdeñar la pregunta de investigación. Para otros sin embargo, los objetivos contienen todos los elementos pertinentes para orientar el trabajo. No obstante, la presencia simultánea de los dos no crea problemas, se puede recurrir a ellos. Sin embargo, la formulación de objetivos parece cada vez más reconocida como indispensable en la actividad de investigación.

Poco importa la elección, lo que se debe destacar es el papel de esta etapa en la orientación de los trabajos posteriores. La mayoría de los problemas relevantes tienen su fuente de formulación en las preguntas y objetivos de investigación. No es que estos últimos sean un problema por sí mismos; la dificultad proviene sobre todo de la falta de coherencia entre la problemática, el problema, las preguntas, los objetivos y las elecciones metodológicas posteriores. De ahí el hecho que esta etapa sea una decisión ineludible en la investigación.

Una pregunta de investigación es un interrogante que se formula al conocimiento con el fin de investigarlo. Por ejemplo, si su problema de investigación lo lleva a establecer la ausencia de certidumbre para saber si un nuevo método de enseñanza de la música en la primaria es válido, su pregunta de investigación podría ser: "¿el uso de la metodología x en la enseñanza de la música en primaria favorece la obtención de mejores resultados escolares para los alumnos que los métodos habituales?". En este caso, el objeto de investigación es claro y conciso; no se presta a ninguna otra interpretación. El investigador puede entonces proceder sobre el plano de elaboración de los métodos de investigación pertinentes para responder a esta pregunta.

Los objetivos de investigación proceden de una lógica similar a la que sirve para enunciar la pregunta de investigación. No obstante, es necesario establecer una diferencia: los objetivos son redactados bajo la forma de proposiciones con consecuencias conductuales. Los objetivos son mandatos que se da el investigador con relación a su objeto de investigación. Estos mandatos derivan del problema identificado previamente. Los objetivos indican las intenciones del investigador a propósito del objeto de investigación.

Estos objetivos pueden ser de diversos órdenes; cubren habitualmente un continuo que va de lo fundamental a lo aplicado. De esta forma, el investigador puede querer conocer algunos aspectos de un fenómeno, explicar las relaciones entre los fenómenos, aplicar los datos fundamentales en situación concreta, elaborar los modelos o los productos, contribuir a cambiar una situación con los actores que la viven y así a continuación. Son tantas las formas de las intenciones que se derivan de problemáticas diversas. Lo que caracteriza los objetivos y los distingue del problema de investigación es lo explícito en cuanto a la manera de abordar la búsqueda de solución al problema mismo.

Importa destacar entonces que los objetivos son las actividades de investigación; no se trata de actividades de formación ni de intervención ni las etapas del desarrollo de la metodología de investigación.

Veamos, siguiendo una vez más a Bouchard (2000: 95), algunos ejemplos, parcialmente matizados para el caso colombiano, que ubican de manera pertinente la rúbrica de objetivos:

(a) Conocer las percepciones de los estudiantes sobre la formación técnica en el contexto de los cursos de formación general del colegio.
(b) Determinar el grado de influencia de las emisiones o programas de televisión para jóvenes sobre los logros de los alumnos de primaria en el curso de educación sexual.
(c) Elaborar un modelo constructivista de educación ambiental.

(d) Comprender los cambios producidos en la dinámica de funcionamiento del consejo del establecimiento escolar del colegio "Desgracias Cardona" de la ciudad de Pereira-Colombia, luego de la implantación de un nuevo modelo de gestión.
(e) Explicitar el sentido desarrollado por los jóvenes de secundaria luego de una experiencia de visualización.

Todos estos objetivos están redactados de forma tal que dan las indicaciones precisas a sus autores en cuanto a las elecciones metodológicas realizadas. Indican muy claramente al lector cuáles son las intenciones del investigador y hacia qué tipo de conclusiones será conducido. No se puede evidentemente pretender precisión absoluta en estos objetivos en el plano de su adecuación con la problemática o el problema de investigación; no obstante, se pueden entender y aceptar como formulaciones adecuadas de objetivos en un plano formal.

Al contrario, los objetivos mal formulados no permiten clarificar las intenciones o dar las indicaciones adecuadas en cuanto a la metodología a seguir más tarde ni orientar los análisis del investigador. A continuación, con base en Bouchard (2000: 95), se exponen algunos ejemplos de formulaciones no apropiadas extraídas de trabajos de investigadores en formación.

(a) Comprender la importancia de la escuela para el joven.
(b) Leer sobre los trabajos producidos con relación a la didáctica de las matemáticas.
(c) Producir un cuestionario para medir las actitudes frente a las ciencias y aplicarlo en la clase.
(d) Probar la necesidad de comprender la importancia de expresar las vivencias en la clase.
(e) Hacer disponible los resultados de esta investigación a los profesores de secundaria.
(f) Mejorar la calidad de los trabajos de los jóvenes y abrirlos a un mundo cambiante.

Estos objetivos tienen una laguna fundamental, sin que sea necesario remitirnos al contenido de la problemática para intentar en parte remediarlos. En ellos se encuentran términos imprecisos, las intenciones asociadas a los aprendizajes del investigador para realizar su investigación, las formulaciones asociadas a las consecuencias de la investigación, las dobles intenciones, y así sucesivamente.

A manera de cierre, Bouchard, considera que en el paso o tránsito de la problemática al problema de investigación, lo más arduo es asegurar una coherencia

entre los elementos que el investigador introduce en su trabajo. Esta coherencia es mucho más difícil de lograr cuando ésta debe aparecer justificada frente a las otras secciones del proyecto de investigación. El conjunto tiene sentido cuando la problemática, problema, objetivos, metodología y conclusiones formen un todo lógicamente integrado. Esta búsqueda de coherencia comienza por la problemática y debe seguirse en las etapas siguientes del desarrollo de la investigación. Sin embargo, no debe olvidarse que esta búsqueda de coherencia se realiza de manera interactiva. Puede ser que en el momento de redactar sus objetivos el investigador se dé cuenta de las lagunas de su problemática.

Puede ser que el problema esté mal formulado, e incluso que la metodología no convenga a las intenciones indicadas en los objetivos y que sea más conveniente modificarla y adaptar los objetivos. En algunos casos es el marco teórico que abre de nuevo los horizontes o se convierte en el lugar donde el investigador aporta las modificaciones.

Ninguna receta mágica permite asegurar de manera infalible la coherencia de los elementos del proyecto de investigación aquí abordados. Así como se indicó al comienzo, sólo el investigador es productor de sentido. Es su responsabilidad hacer emerger el problema, de crearlo, de hacerlo inteligible.

El investigador debe superar la tentación de reproducir sin beneficio de inventario lo que se ha hecho antes porque podría caer en el plagio o en la referencia poco productiva a trabajos conocidos o trabajos que podrían ser triviales. Luego es la imaginación del investigador y su competencia metodológica las que permiten superar los escollos. La producción de una problemática rigurosa constituye la primera etapa en esta aventura de la producción de nuevo conocimiento.

Capítulo 4

El marco teórico: discurso, concepción, retórica y análisis conceptual*

* Por María Victoria Alzate Piedrahita y Miguel Ángel Gómez Mendoza.

Introducción

El marco teórico tiene una concepción, dicho esto por razones de exposición, posterior al enunciado de la pregunta y de los objetivos de investigación, expuestos en la problemática[20]. Está constituido por las teorías y los conceptos que sirven de matriz teórica para las sucesivas etapas de la investigación. Esta matriz se elabora a partir de los análisis conceptuales y retóricos del *corpus* teórico. Estos análisis conducen a una nueva ubicación relacional o cartográfica de los conceptos, esto es, su redefinición; cartografía que constituirá la matriz teórica. El análisis es una prueba de rigor, de espíritu crítico y argumentativo, y anuncia la posición epistemológica y teórica del autor. Algunas actividades facilitan la constitución y la concepción del marco teórico, a saber: la búsqueda documental y la constitución del *corpus*, el análisis de los fundamentos teóricos del discurso y el análisis conceptual y retórico de la puesta a punto de la dimensión interpretativa. De estas actividades se ocupa este capítulo.

Necesidad y naturaleza del marco teórico

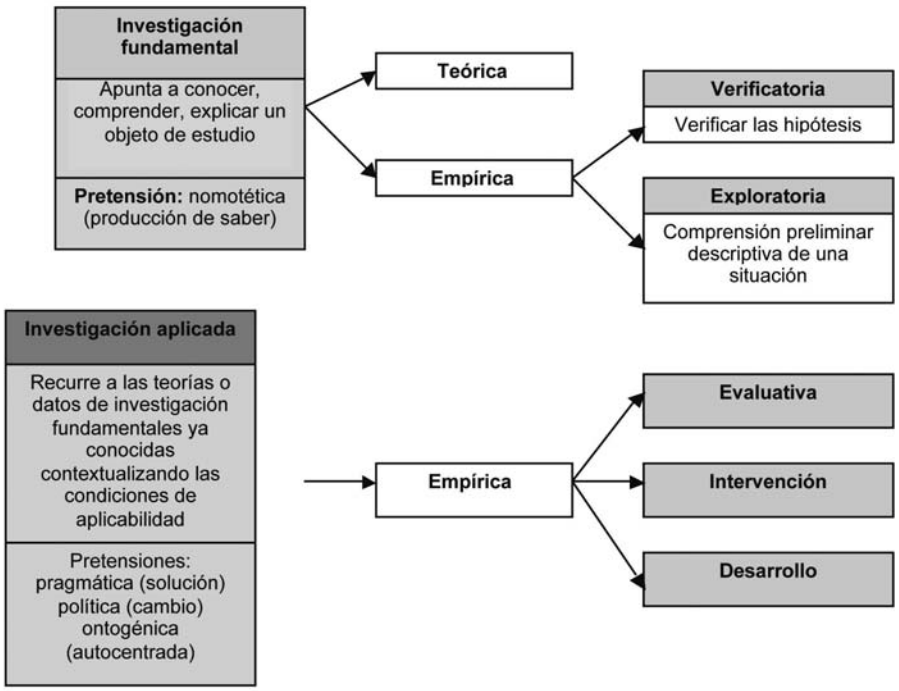
En un primer momento, la elaboración del marco teórico debe entenderse como continuidad de la formulación de la pregunta o de los objetivos que se exponen en la problemática del proyecto de investigación; esta pregunta y sus objetivos pueden ser revisados y especificados al finalizar el marco teórico, a la luz del análisis del *corpus* que se ha elaborado. La elaboración del marco teórico es una etapa necesaria del proceso de investigación. No obstante, esta elaboración guarda una estrecha relación con el tipo de investigación que se desea llevar a cabo. Así, en el caso de optar por la realización de un proyecto que se escriba en un tipo de investigación que podemos denominar "investigación empírica", esta elección orienta la decisiones que tienen que ver con la naturaleza de los datos a recoger, así como con el análisis y la interpretación que pueden llegar a realizarse. La naturaleza y la amplitud del marco teórico pueden, no obstante, variar según el tipo de investigación y la perspectiva metodológica seleccionada. Así, en una investigación cuya naturaleza sea la verificación o confirmación de una hipótesis, el marco teórico es más circunscrito y "cerrado", desde el mismo punto de partida, respecto a una investigación exploratoria que apunte a examinar un terreno con la intención de formular eventualmente hipótesis. En este último tipo de investigación, el marco teórico

20 Las ideas fundamentales para la concepción y elaboración de este capítulo se deben, en muy buena parte, al seguimiento e interpretación de los sugerentes argumentos expuestos por el profesor canadiense Christiane Gohier, en el trabajo: *Le cadre théorique.* En: Savoie-Zajck, L; Karsenti, Th. (Editores). Introduction á la recherche en éducation. Sherbrooke: Editions du CRP. 2000. pp.98-125.

existe antes de la investigación, puede ser revisado a la luz de los mismos datos del terreno, *a fortiori* si se trata de una investigación de tipo "teoría fundada"[21]. En una investigación especulativa[22], es obvio, por lo demás, que el marco teórico debe ser muy elaborado porque él constituye el objeto mismo de la investigación, esto es, un análisis y una crítica de las teorías existentes con vistas a formular otro marco o, al menos, algunos de sus elementos.

Para clarificar estos enunciados, Gohier elabora una figura esquemática (ver figura 2.) de tipologías más clásicas de investigaciones en educación, apoyándose en dos obras de Van der Maren (1996 y 2003) a la cual se le agregan otros elementos.

Figura 2. Tipología de investigaciones en educación



(Fuente: Gohier, 2000: 101)

21 En la teoría fundada, o *grounded theory*, los resultados de la investigación controlan una articulación teórica que puede ser revisada a medida que se obtienen los datos. Ver también: Glosario y la traducción de la una obra de Anselm Strauss y Juliet Corbin (2002). *Bases de investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundada.* Editorial de la Universidad de Antioquia-Facultad de Enfermería.

22 La investigación especulativa, se define "como un trabajo de la mente para producir enunciados teóricos a partir y a propósito de otros enunciados teóricos. Como la investigación empírica, la investigación especulativa apunta a la teorización, pero se diferencia en la medida en que

Cualquiera que sea el tipo de investigación que se lleve a cabo, es necesario elaborar un marco teórico previamente a la introducción de los datos (este marco existe de todas formas de manera implícita en el investigador). Estos autores preconizan el análisis de las consideraciones teóricas y de las investigaciones empíricas anteriores con el fin de favorecer la elaboración de un marco conceptual que sirva de matriz de investigación, incluso en el caso de las investigaciones inductivas (que parten de los datos del terreno), ya que, según sostienen ellos,

> [...] la eficacia de una investigación inductiva exige que el investigador haya examinado el conjunto de enunciados y de inscripciones que ya hayan sido aplicados en el campo del objeto de problematización con el fin de que su actividad de investigación pueda alcanzar algo nuevo, de lo contrario ella no es exploratoria, es solamente una mala investigación que llega probablemente a enunciados banales, inútiles y redundantes con enunciados producidos en otro lugar y anteriormente (Van der Maren, 1996: 192).

En este marco, los inductivistas también operan con las preguntas de investigación, los marcos conceptuales y las matrices de muestras; sus selecciones son implícitas y las relaciones entre el marco conceptual y los procedimientos son menos lineales. Sus decisiones sirven necesariamente para delimitar y centrar su estudio.

¿Cómo debe constituirse el marco teórico? Hay muy pocos escritos sobre este tema, los autores mencionan algunas veces su existencia sin definir el contenido, sino haciendo referencia, como Hernández, Fernández y Baptista (2003), al análisis de teorías y conceptos, de una parte, y al conocimiento de las teorías o de la documentación teórica al igual que las investigaciones previas en el campo estudiado, de otra parte. Así, estos autores anotan al respecto:

> Una vez planteado el problema de estudio (es decir, cuando ya se poseen objetivos y preguntas de investigación) y cuando además se han evaluado su relevancia y factibilidad, el siguiente paso consiste en *sustentar teóricamente el estudio*, etapa que algunos autores llaman *elaborar el marco teórico*. Ello implica analizar y exponer las *teorías*, los *enfoques teóricos*, las *investigaciones* y los *antecedentes en general* que se consideren válidos para el correcto encuadre del estudio (p. 64. Cursivas original).

En general, en la abundante literatura sobre la enseñanza de la investigación es recurrente la idea según la cual el marco teórico comprende generalmente al

ella no trabaja sobre datos teóricos sino sobre huellas o inscripciones que podría producir para apoyar su argumentación" (Van der Maren, 1996: 134).

menos tres tipos de informaciones: (a) las teorías y los modelos que inspiran la investigación o la justifican y que usted articula entre sí; (b) las investigaciones parecidas que han sido realizadas por diferentes investigadores; y (c) los conceptos en juego en su propia investigación.

Esquema 3. El marco teórico

¿De qué manera estos elementos se articulan los unos a los otros? ¿Cómo deben ser expuestos y analizados? Éstas serán las cuestiones que se tratan aquí y que, conviene anotar y reiterar, son preguntas que los manuales de texto universitario sobre investigación de amplia circulación no se plantean.

Pero antes de discutir los elementos que componen el marco teórico, Gohier (2000: 102-110), se deben abordar las características del marco teórico desde el punto de vista del investigador, en tanto productor de texto. En otros términos, se deben examinar los criterios que aseguran el rigor y la calidad del análisis teórico y conceptual como garantía discursiva de producción de un buen marco teórico.

Características del marco teórico o criterios de rigor y calidad

Por "marco" teórico, se entiende la "matriz teórica" que da los fundamentos a la investigación. Se trata de marcas o señales teóricas surgidas del examen de las teorías y de las investigaciones existentes, que el investigador vuelve a enmarcar con la ayuda, especialmente, del análisis conceptual, y que delimitan o acotan el objeto de estudio. Para ser válido este examen debe necesariamente ser realizado con un espíritu crítico que se manifiesta por un discurso argumentativo; este espíritu es uno de los elementos que aseguran la calidad del marco teórico. El marco teórico podría ir hasta la formulación de una teoría en tanto que "reúne sistemáticamente los enunciados sobre un objeto determinado",

como lo define Gauthier et al.[23] (1997: 5) y, agreguemos, respondiendo a ciertos criterios de validez. Como lo afirma Verhaegue et al. (2004), a propósito de la definición del concepto de teoría entendido como modelo:

> Un modelo científico es una representación simplificada y estructurada de un campo de lo real (bajo la forma de un discurso organizado, de un esquema…), con miras a comprenderlo de manera adecuada. Un modelo constituye así una construcción intelectual, un marco de referencia que permite organizar las observaciones, interpretarlas y sugerir hipótesis de investigación. El investigador busca de esta manera continuamente confrontar el modelo con las nuevas observaciones con el objetivo de confirmarlas o no (en parte o en todo) (P. 23).

La teoría es entonces un medio o recurso para dar sentido a nuestros conocimientos. Está constituida por un conjunto de proposiciones lógicamente relacionadas, y enmarca un gran número de hechos observados y forma una red de generalizaciones, de la que pueden derivar las explicaciones para un cierto número de fenómenos sociales o naturales.

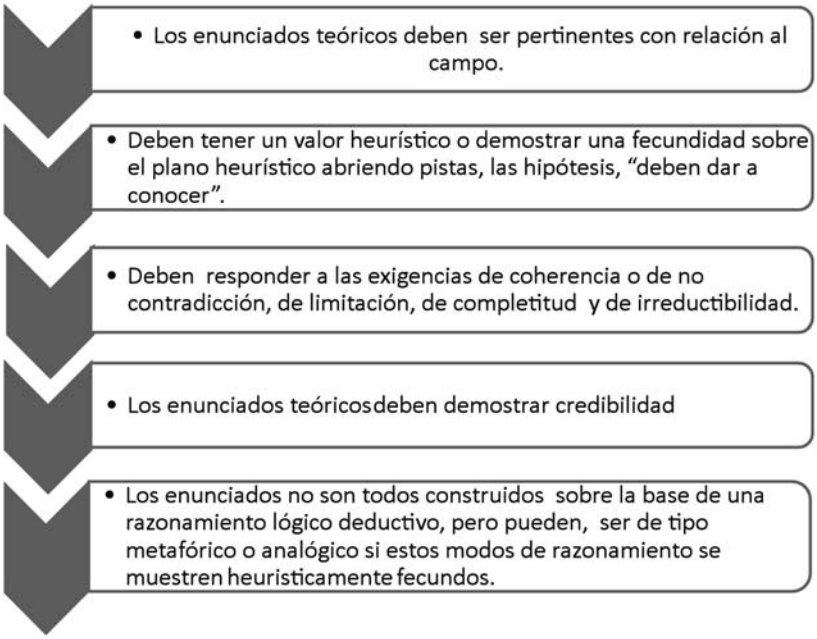
Esquema 4. Características o criterios de rigor del marco teórico

Pero, claro está, en investigación la formulación de una teoría sigue siendo un caso de excepción. Normalmente, una matriz teórica ofrece los elementos teóricos organizados de manera sistemática y coherente. En el caso de una investigación de tipo fundamental, estos elementos deber ser innovadores en

23 Esta afirmación debe entenderse en la perspectiva de la obra de *La referencia a la obra*, de Clermont Gauthier, Jean-François Desbiens, Annie Malo, Stephane Martineau y Denis Simard (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Quebéc-Bruxelles: Les Presses de l'Université de Laval- Éditions DE Boeck. Este trabajo se inscribe en el movimiento contemporáneo de investigación de una "base de conocimientos" (meta-análisis) sobre el concepto de enseñar, denominado en el mundo anglosajón *knowledge base for teaching*. Este movimiento determina una base de conocimientos sobre el tema en su contexto histórico con base en una ambiciosa estrategia de investigación de "meta-análisis"

la formulación de enunciados de tal manera que hagan avanzar los conocimientos (esta investigación puede por lo demás ser teórica o empírica). En el caso de una investigación aplicada, este carácter innovador no está presente, la matriz teórica se conforma por elementos teóricos existentes que sirven de modelo a una aplicación en un contexto determinado. El tipo de investigación, como se ve, determina la amplitud y la naturaleza del marco teórico. Se podría, siguiendo a Gohier (2000: 103-104), plantear, de manera general, algunas de las condiciones de validez que deben satisfacer los enunciados teóricos, según el siguiente esquema:

Esquema 5. Condiciones del enunciado teórico



Se agrega entonces, según Gohier (2000: 106), a esta enumeración, la idea según la cual las proposiciones enunciadas bajo la forma de hipótesis deben estar formuladas de tal manera que permitan ser confirmadas o refutadas, es decir, suficientemente descriptivas y específicas para permitir la confrontación eventual con los datos o las situaciones factuales. A continuación se abordarán algunos elementos fundamentales de estos criterios, relacionados con la posición epistemológica y teórica, y la calidad del discurso crítico y argumentativo.

que involucra aspectos epistemológicos, metodológicos, éticos, políticos y prácticos. Este "modelo" de investigación aplica una rejilla de análisis construida para estudiar *grosso modo* 4700 investigaciones empíricas y 42 síntesis de investigaciones en francés e inglés sobre el saber del profesor de la escuela secundaria.

Enunciar la posición epistemológica y teórica del investigador o del autor del análisis

Algunos investigadores evocan con frecuencia la objetividad como concepto clave de la investigación científica. Se trata de una concepción positivista o neopositivista de la ciencia como discurso que refleja lo real lo más fielmente posible; explicar tratando los hechos como las cosas, para retomar la expresión de Durkheim. Otros investigadores, siguiendo los trabajos de Dilthey y de Weber, que se inscriben en el paradigma interpretativo, creen por el contrario que lo real está sujeto a las interpretaciones, que se le puede comprender dándole un sentido que se genera por el encuentro en su contexto entre el investigador y el objeto de investigación. Éstas son, a grandes rasgos y expuestas de manera simplificada, las dos grandes posiciones epistemológicas susceptibles de traducir la concepción de la ciencia que anima al investigador. La aproximación epistemológica que él escoja, incluyendo en ella los métodos de determinación y de análisis de los datos, está condicionada por esta posición. También podría hablarse de investigación positivista o neopositivista y de investigación "cuantitativa" o "cualitativa", mezclando en ésta los instrumentos de determinación de los datos con la concepción de la ciencia que, previamente, orienta las decisiones de un enfoque metodológico que, en sí mismo, supone algunas decisiones instrumentales.

Gohier (2000: 105) considera que en el marco teórico esta posición epistemológica del investigador debería ser enunciada, ya que ella determina la orientación del investigador así como la lectura de lo real, de la ciencia, y, más allá, de las teorías que él elabora. Si, de otra parte, esta lectura se hace a partir de un punto de vista teórico o de un ángulo de análisis que constituye una rejilla de lectura de los diferentes discursos analizados, la posición epistemológica debería hacerse explícita. Por ejemplo, ¿el autor/lector adopta desde un comienzo un punto de vista psicoanalítico para leer los textos o aun más de un punto de vista sociocrítico? Obviamente, estas observaciones dejan una huella en la dimensión argumentativa.

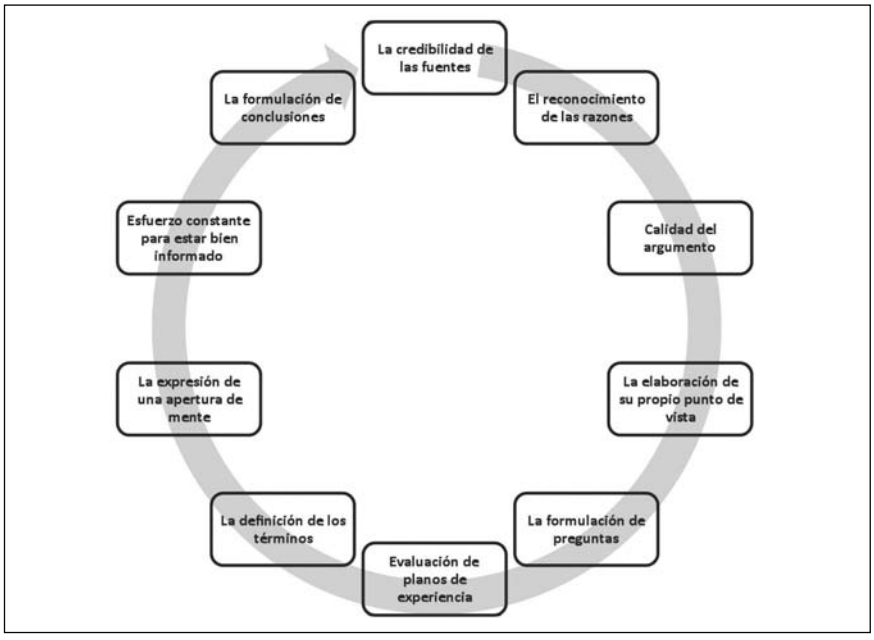
Destaquemos que, cualquiera que sea la posición epistemológica adoptada, debe ser enunciada de manera explícita y que, incluso con el presupuesto epistemológico que se exige de la objetividad científica, la selección y la lectura de los textos y de las teorías no son nunca totalmente neutras. Por tanto, todos los presupuestos teóricos del investigador deben ser igualmente ser explícitos.

El discurso crítico

Una de las actitudes esenciales en el análisis de un *corpus* teórico en la perspectiva de la formulación de una matriz conceptual y teórica es emplear el sentido

crítico que debe por lo demás prevalecer en todas las etapas del proceso de investigación. En su obra sobre la formación del pensamiento crítico, Boisvert (2004: 17-18) plantea diez elementos que caracterizan el pensamiento crítico: (1) la evaluación de la credibilidad de las fuentes; (2) el reconocimiento de las conclusiones, de las razones y de los presupuestos; (3) la apreciación de la calidad de un argumento, incluida la aceptabilidad de sus razones, de sus presupuestos y de los hechos sobre los cuales él se apoya; (4) la elaboración de su propio punto de vista sobre una cuestión y su justificación: (5) la formulación de preguntas y de clarificaciones pertinentes; (6) la concepción de experiencias y de evaluación de planos de experiencia; (7) la definición de los términos en función del contexto; (8) la expresión de una apertura de mente; (9) la propensión a ofrecer un esfuerzo constante para estar bien informado; (10) la formulación de conclusiones cuando la situación lo justifica, demostrando prudencia.

Esquema 6. Elementos del pensamiento crítico



(Fuente: Boisvert 2004: 17-18)

Todas estas actitudes que deben ser asumidas por el autor del análisis, es decir, por el investigador, aseguran la profundidad del mismo y la elaboración de la matriz teórica. Sin ellas, esta matriz arriesga no ser más que un manojo y un *collage* heteróclito de informaciones. Como sostiene Gohier (2000: 106), dos de los elementos enumerados, más específicamente los puntos 3 y 4, son capitales en la elaboración de un análisis crítico; se trata de la argumentación que apoya la justificación de la tesis defendida.

El discurso argumentativo

El discurso del autor debe constantemente ser justificado; es una condición *sine qua non* de su credibilidad. Esta justificación se funda sobre la elaboración de una argumentación que viene a apuntalar los argumentos defendidos y la tesis defendida. Como el *fin de una argumentación* "no es deducir las consecuencias de ciertas premisas sino *producir o acrecentar la adhesión de un auditorio a las tesis que se presentan a su asentimiento*, ella no se desarrolla jamás en el vacío. La argumentación presupone, en efecto, un contacto de los espíritus entre el orador y su auditorio; es preciso que un discurso sea escuchado, que un libro sea leído: porque sin esto su acción será nula. Aún cuando se trate de una deliberación íntima, cuando quien propone razones y el destinatario de las mismas son una misma persona, el contacto de los espíritus es indispensable. De allí ciertos consejos tales como 'No escuches a tu mal genio', 'No discutas más del asunto'" (Perelman: 2004: 29-30).

Luego, la argumentación es una actividad que inicia una persona o un grupo con el fin de llevar a un auditorio a adoptar una posición, apelando a las presentaciones o aserciones – argumentos- que intentan mostrar su validez o su fundamento.

Cuadro 2. Las reglas de la decencia argumentativa

He aquí diez reglas para saber argumentar propuestas por van Eemeren y Grootendorst. Cada vez que se transgreden –lo que constituye una "falta"- se incurre en un sofisma (paralogismo).
Regla 1: Los participantes no deben impedirse mutuamente sostener o poner en duda las tesis rivales.
Sofismas: Proscripción de la tesis o afirmación de su carácter sacrosanto; presión sobre el interlocutor, ataques personales.
Regla 2: Todo aquel que se adhiera a una tesis está obligado a defenderla si se le pide.
Sofismas: Sustraerse a la carga de la prueba; desplazar la carga de la prueba.
Regla 3: La crítica de una tesis debe versar sobre la tesis realmente defendida.
Sofismas: Atribuir a alguien una tesis ficticia o deformar su postura por simplificación o exageración.
Regla 4: Una tesis sólo pude defenderse alegando argumentos relativos a dicha tesis.
Sofismas Argumentación carente de relación con la tesis defendida, tesis defendida mediante artimañas retóricas (*ad populum*, *ad verecundiam* [argumento de autoridad]).
Regla 5: Una persona puede tener que responder acerca de las premisas que había mantenido implícitas.
Sofismas: La exageración de una premisa no expresada representa un caso particular del sofisma del hombre de paja[24].

24 "Si no se puede vencer un razonamiento dado, quizá sea posible salir victorioso de un debate con una versión debilitada de ese mismo argumento. Ello resultará mucho más sencillo si nosotros mismos elaboramos esa versión debilitada, moldeándola de manera que garantice que será demolida. Esa es esencialmente la estrategia aplicada por el paralogismo del hombre de paja. Su nombre procede de la antigua costumbre de los soldados de entrenarse para el

Regla 6:	De considerarse que una tesis está defendida de modo concluyente si la defensa se desarrolla por medio de argumentos salidos de un punto de partida común.
Sofismas	Presentación abusiva de un enunciado como punto de partida común o denegación abusiva de un punto de partida común.
Regla 7:	Debe considerarse que una tesis está defendida de manera concluyente si la defensa se desarrolla por medio de argumentos por los cuales encuentra su aplicación correcta un esquema argumentativo comúnmente aceptado.
Sofisma:	Aplicación de un esquema argumentativo inadecuado [...] ("El sistema estadounidense no se preocupa de lo que le pase al enfermo. Conozco a un hombre que murió tras haber sido enviado a casa desde el hospital". "No tendrás un ordenador: ni tu padre ni yo tuvimos uno cuando éramos jóvenes").
Regla 8:	Los argumentos utilizados en un texto discursivo deben ser válidos o estar sujetos a validación por la explicitación de una o de más premisas no expresadas.
Sofismas	Conclusión entre dos condiciones necesarias y suficientes; confusión entre las propiedades de las partes y las del todo.
Regla 9:	El fracaso de una defensa debe conducir al protagonista a retractarse de su tesis, y el éxito de una defensa debe conducir al antagonista a retractarse de las dudas relativas de la tesis en cuestión.
Regla 10:	Los enunciados no deben ser vagos ni incomprensibles, ni confusos o ambiguos, sino ser objeto de una interpretación tan precisa como posible.

El contenido de los argumentos, su profundidad y sus apoyos con relación a las finalidades, es importante, así como los tipos de argumentos evocados. Aún más, la coherencia y la lógica de la trama discursiva y argumentativa son tan importantes como la suma de los argumentos invocados. Las teorías y el campo conceptual de las ciencias sociales y humanas y de las ciencias de la educación forman un universo polisémico, a menudo mal definido, en el cual el investigador debe llevar a cabo selecciones y tomar decisiones. El razonamiento y la argumentación ayudan a operar y a justificar estas decisiones; permiten tener el cuidado de sostener y defender un razonamiento riguroso, pese a una posible o eventual vaguedad conceptual de las ciencias sociales. Claro está, no se trata de una prueba o una demostración, que pertenezcan al universo lógico matemático de las ciencias formales, sino de razones creíbles, invocadas como apoyo a una tesis y abiertas a la refutación.

---

combate con un muñeco de paja. Presentamos aquí un ejemplo en el que el interlocutor del primer contertulio modela un hombre de paja: -Un aborto es moralmente condenable, porque supone la muerte de un ser humano. Un feto tiene derecho a la vida, tal como tiene derecho a ella un niño que ya ha nacido. De hecho, el feto posee, mucho antes de su nacimiento, la mayoría de las propiedades que lo convierten en un ser humano con todas sus consecuencias. Muy pronto empieza incluso a darle patadas a su madre. – La vaca también da patadas y, sin embargo, eso no hace de ella un ser humano. Si le hago caso, debería dejar de comer carne de vaca. El feto no es un ser humano más de lo que es una vaca y el aborto es moralmente permisible. En los entrenamientos militares, el hombre de paja es reconocido como tal. Pero cuando se recurre a un hombre de paja en una argumentación, a menudo se lo considera al adversario verdadero y, en consecuencia, estamos convencidos de haber acabado con él gracias a nuestro ataque. Conviene estar tan atentos a no dejar que cometan ese paralogismo, como a no cometerlo nosotros mismos". (Baillargeon (2007). *Curso de autodefensa intelectual*. Barcelona: Editorial Ares y Mares. p. 76).

Desde que, a mediados del siglo XX, Perelman y Olbrechts-Tyteca, de manera especial, con su obra *Traité de l'argumentation, la nouvelle réthorique* (primera edición 1958), le dieron nuevamente su hidalguía a la retórica, los tratados sobre la argumentación aumentan. Así, se pueden destacar dos autores que han retomado los principales elementos del tratado perelmaniano: Olivier Reboul (1984, 1991) y Lionel Bellenger (1980). Sus obras se enfocan en la exposición de los tipos de argumentos del discurso de las ciencias y la educación y a la presentación de los tipos o los modos de razonamiento que éstos vehiculan. Por ejemplo, Reboul (2001) plantea cinco métodos concurrentes y complementarios que sirven para identificar y analizar los discursos de la filosofía de la educación: método histórico, método reflexivo, método de análisis lógico, método "a contrario", método dialéctico.

Ahora bien, a partir de Perelman, Reboul (1991) distingue cuatro tipos de argumentos: (a) los argumentos cuasi lógicos, son aquellos que se fundan sobre la estructura de lo real, entre los que se encuentran el argumento pragmático (apreciar un acto o un acontecimiento en función de sus consecuencias); (b) los argumentos que fundamentan la estructura de lo real, como la analogía y la metáfora (los ojos son el espejo del alma); (c) los argumentos que disocian las nociones ; y (d) el "*distinguo*" (distinción entre la apariencia y la realidad, por ejemplo, donde el término realidad es privilegiado en detrimento del término apariencia).

Veamos, siguiendo los argumentos de Gohier (2000: 108-109), dos ejemplos de tipos de estructura argumentativa presentes en el campo de la educación y la pedagogía. El primero trata entonces de una analogía entre dos elementos que un autor escoge asociar por medio de la metáfora y que deberá ser justificada por el autor con la ayuda de otros argumentos y no solamente afirmada, lo que permitirá establecer su pertinencia: así, el enunciado "el maestro es un tutor" es una metáfora que debe ser justificada por el autor con ayuda de otros argumentos que podrían apelar a los hechos (relacionados con el acto de enseñanza), a una definición (del acto de enseñanza y del aprendizaje), a una descripción de los dos procesos señalados, etc. Esta metáfora exige al mismo tiempo ser examinada, incluso también desde el contexto humanista que ha prevalecido en educación desde los años setenta; ella parece obvia, y, sin embargo, puede convertirse en una consigna o un *slogan* por su carácter obvio. El segundo ejemplo trata de la metáfora: "el niño es una larva" o "el niño es un hombrecillo", como en un contexto cultural actual, esta metáfora podría ser chocante; es claro que se pediría al autor demostrar su apreciación.

No obstante, conviene anotar que, a la hora de elaborar un marco teórico, el aspecto retórico de la argumentación no debe prevalecer sobre la estructura argumentativa global ni sobre los fundamentos, la calidad y el valor de los argumentos invocados.

En resumen, el investigador, en tanto productor de texto y diseñador de un marco teórico, debe aplicar a su propio discurso los criterios de rigor que él exige de las teorías y de los estudios que él mismo analiza. No obstante, Gohier (2000: 110-124) se pregunta: ¿pero cómo puede éste proceder en la constitución y en la concepción de su marco o de su matriz teórica?

Constitución y concepción del marco teórico: análisis conceptual del discurso y retórico

Marco teórico y análisis conceptual

Recordemos que la documentación científica destaca tres elementos constitutivos del marco teórico: (a) las teorías y los modelos que inspiran la investigación, (b) las investigaciones semejantes ya efectuadas, y (c) los conceptos eje que sirven de matriz a la investigación. Antes de analizar cada uno de estos elementos, se debe plantear la pregunta por su articulación. En primer lugar es necesario decir que, en el contexto del marco teórico, se tratan o abordan las investigaciones que se han llevado a cabo en el campo implicado. En efecto, estas investigaciones podrían ser invocadas en el marco de la problemática para realizar un estado de la cuestión y actualizar un aspecto incompleto con relación al campo de investigación; ellas permitirán entonces circunscribir un objeto de estudio, así como las preguntas o los objetivos de investigación que podrán especificarse. Estas mismas investigaciones podrían igualmente servir de puntos de referencia para establecer el presupuesto epistemológico escogido (aproximación metodológica, método, instrumentos de recolección y análisis de los datos). No obstante, si se evocan en el marco teórico, es porque emplean los elementos teóricos y conceptuales, virtualmente innovadores, susceptibles de servir de apoyo teórico.

Esquema 7. Elementos constitutivos del marco teórico

La cuestión que se plantea, reiteremos, es entonces la de saber cómo teorías y conceptos o análisis teórico y conceptual pueden ser articulados. Al contrario de lo que se podría pensar, Gohier considera que los dos análisis no pueden ser distintos o separables. No se puede, de una parte, analizar las teorías y, de otra parte, analizar los conceptos, por la sencilla razón de que la teoría misma está

constituida por un núcleo de conceptos que ella organiza en red y que debe definir de manera específica, como argumenta, Ragin (2007) en el caso de la investigación social:

> *La investigación cualitativa implica a menudo un proceso de aclaración recíproca entre la imagen que tiene el investigador del objeto de investigación, por un lado, y los conceptos que enmarcan la investigación, por el otro. Las imágenes se construyen a partir de los casos, a veces buscando los parecidos entre varias expresiones del fenómeno que parecen estar dentro de la misma categoría. A su vez, estas imágenes pueden relacionarse con conceptos. Los conceptos son síntesis abstractas de las propiedades compartidas por los miembros de una categoría de fenómenos sociales. Constituyen los componentes cruciales de los marcos analíticos, los cuales, a su vez, se derivan de las ideas, es decir, del pensamiento teórico actual acerca de la vida social* (p. 145. Cursivas en el original).

Notemos que la noción de concepto es ella misma relativamente imprecisa y a menudo asociada a la de noción. La obra de Ragin (2007) ofrece una idea de la acepción del término concepto:

> El concepto se refiere a una idea general que puede aplicarse a muchos sucesos específicos. Los investigadores sociales aplican conceptos abstractos como "desigualdad" a una variedad de diferentes tipos de situación. A veces los conceptos se desarrollan a partir de pruebas empíricas con el propósito de describir los aspectos comunes compartidos por los casos dentro de una categoría (especialmente en la investigación cualitativa) y se aplicarán entonces a otras categorías relacionadas de casos (p. 280).

Los conceptos son abstracciones que cubre una variedad de hechos; son, también, estructuras mentales que reúnen los atributos de una realidad para reconocerla y distinguirla. El concepto es, así mismo, una categoría clasificatoria que ayuda a la sistematización teórica, y sirve, además, para nombrar un fenómeno complejo, pero no es reducible a la esencia de la realidad que él explica.

El análisis teórico y el análisis conceptual están entonces intrínsecamente relacionados. Para Gohier (2000: 114) se trata de actualizar una red conceptual de una teoría teniendo en cuenta el conjunto de enunciados de la teoría y de la articulación entre los conceptos. A manera de ejemplo, Gohier plantea que el concepto de aprendizaje, por ejemplo, no puede tener la misma significación en una teoría de tipo humanista o conductista. En el primer caso, se apoya sobre una concepción del desarrollo autónomo de la persona, en una teoría fundada sobre la creencia en el crecimiento positivo de los individuos. En el paradigma

conductista, por el contrario, el concepto de aprendizaje implica el condicionamiento del comportamiento en el marco de una visión determinista de un hombre modelado por su medio ambiente. Si se decide limitarse a extraer, sin contextualizar los elementos definitorios de los conceptos en juego, en este ejemplo el del aprendizaje, se corre el riesgo de falsear el sentido que se le da en la economía general de la teoría. En los dos casos, por ejemplo, se puede sostener que el aprendizaje tiene por objetivo la autonomía. Pero las acepciones son muy diferentes, porque para los conductistas se trata de una autonomía funcional, una vez el comportamiento adquirido puede ser repetido sin el soporte del condicionamiento, mientras que para los humanistas se trata de una autonomía que apunta a liberar la persona de sus mismos comportamientos, de superar los marcos en los cuales ella evoluciona para ejercer su libertad de escoger. Fuera de contexto, concluye Gohier, algunos conceptos pueden por lo demás ser paradójicos; así Skinner, conductista puro y duro, sin embargo se califica él mismo, ¡de humanista! Se debe entonces analizar con cierto cuidado los sentidos que adquieren los conceptos en los diversos autores.

Ahora bien, Gohier reitera que siempre se deberá entonces relacionar análisis teórico y conceptual, si bien ciertos momentos o ciertas etapas de este análisis pueden ser diferenciadas. Si se puede hablar de los elementos constitutivos del marco teórico o de su constitución, es necesario igualmente hablar de su concepción. Esta concepción del marco teórico tiene que ver directamente con la actividad del autor (investigador, estudiante en proceso de elaboración de la tesis de maestría o doctorado). De una parte, es él quien escoge las teorías que analiza y los métodos de análisis que elige con esta finalidad; de otra parte, corresponde al autor concebir y volver a definir y articular para sus propósitos los conceptos que conformarán su propia matriz teórica. Esta actividad le permite constituir el marco teórico que servirá de referente teórico a la investigación. Ahora bien, es necesario evitar la yuxtaposición de las teorías o los elementos teóricos que son virtualmente contradictorios para un lector o evaluador que conoce el contexto de donde salieron. La única manera de superar este escollo consiste en hacer un análisis profundo y fundamentado en un discurso crítico y argumentativo. Tal análisis requiere de ciertas precauciones, que Gohier (2000: 112) plantea y comentamos a continuación de manera un poco más amplia.

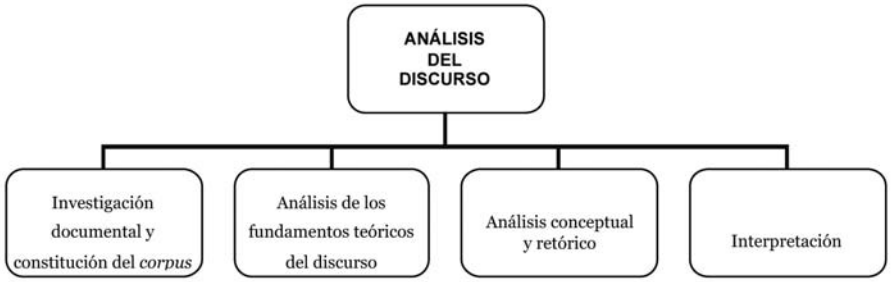
Análisis del discurso

El análisis del discurso es definido por Calsamigilia y Tusón (1999) como un "instrumento que permite entender las prácticas discursivas que se producen en todas las esferas de la vida social en las que el uso de la palabra –oral y escrita- forma parte de las actividades que en ellas se desarrollan. Se pueden aplicar –y se está aplicando- a ámbitos como la sanidad, la divulgación del saber, la administración de la justicia, los medios de comunicación, la enseñanza,

es decir, allá donde se dan relaciones interpersonales a través del uso de la palabra y personas con características diferentes (por edad, sexo, lengua, nivel de conocimiento, origen de clase, origen étnico, profesión, estatus, etc.) se ponen en contacto (hombres y mujeres, enseñantes y aprendices, médicos y pacientes, especialistas y legos, administradores y usuarios de la administración, anunciantes y consumidores, etc.)" (p. 26).

En este contexto, para Gohier (2000: 112-123), Van der Maren (2003: 177-197; 1996 :133-156), cuatro son, entonces, los aspectos fundamentales para comprender el sentido y el alcance del análisis del discurso en la concepción y elaboración de un marco teórico, a saber: (a) investigación documental y constitución del *corpus*, (b) análisis de los fundamentos teóricos del discurso; (c) análisis conceptual y retórico; y por último, (d) la interpretación.

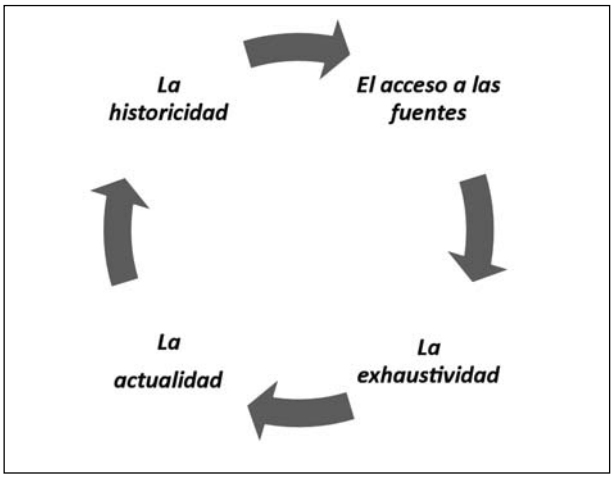
Esquema 8. Aspectos del análisis del discurso, concepción y elaboración del marco teórico



(a) *Investigación documental y constitución del* corpus

El investigador debe circunscribir de manera adecuada el *corpus* teórico seleccionado para fines de análisis en función de su objeto de investigación. A partir de temas específicos, se debe hacer una búsqueda documental sirviéndose de todas las herramientas que se puedan tener a disposición: obras generales de referencia, incluyendo los índices de periódicos, discos compactos, consulta de bases de datos, etc. Según la terminología de Van der Maren (2003), el *corpus* seleccionado puede ser único (los escritos de un autor sobre un tema), intertextual (varios autores sobre un tema o uno solo con lecturas diferentes teniendo en cuenta el contexto de enunciación), e incluso contrastado, es decir, un *corpus* que expone puntos de vista diferentes a propósito de una noción para conocer el abanico de significados. La documentación escogida debe responder a ciertos criterios de "validez" bien identificados por Van der Maren (Ibíd. p. 179-180). Se trata del acceso a las fuentes, de la exhaustividad, de la actualidad y de la autenticidad.

Esquema 9. Criterios de validez del corpus documental



(Fuente: Van der Maren, 2003: 179-180)

El acceso a las fuentes. Es preferible citar los autores a partir de sus propios trabajos originales antes que servirse de fuentes secundarias, es decir, las citaciones tomadas de otros. En este caso, y si se quiere hacer de otra manera, se debe como mínimo citar e intentar verificar la validez de la información.

La exhaustividad. Se trata de seleccionar los fragmentos pertinentes con relación al objeto de estudio, pero no deben excluir los fragmentos que implican dificultades o paradojas. Los fragmentos deben igualmente ser completos. Además, se debe tener en cuenta el contexto de los enunciados.

La actualidad. Se deben tomar en cuenta los fragmentos recientes del *corpus* sobre el objeto examinado y no atenerse solamente a la documentación más antigua. Esto es particularmente cierto para ciertos temas a propósito de los cuales la investigación ha evolucionado mucho.

La historicidad. Para los escritos que se relacionan con el pasado, se debe establecer la autenticidad de los textos (de primero o segunda fuente), la fecha de su publicación y, si hay, de la reedición, de suerte que se pueda determinar satisfactoriamente el contexto intelectual y discursivo en el cual se han producido estos escritos.

Una vez delimitado el *corpus*, se trata de realizar un análisis para identificar, en un primer momento, los ejes teóricos de los discursos analizados.

(b) Análisis de los fundamentos teóricos del discurso

Antes de proceder a un análisis conceptual y retórico de los textos escogidos, se debe hacer una lectura global que permita situar el universo teórico al cual estos pertenecen. Se trata, de una parte, de circunscribir la posición epistemológica de los autores, saber su adhesión a una posición neopositivista o interpretativa frente a la ciencia y su objeto de investigación, y de otra parte, de actualizar el paradigma[25] con el cual los textos se relacionan en el plano teórico.

Así, Gohier (2000) plantea que en educación se habla de las escuelas humanistas, conductistas y cognitivistas, entre otras. Estas denominaciones comprenden teorías diversas que comparten de manera muy amplia solamente algunas ideas. La escuela cognitivista, por ejemplo, agrupa también los partidarios de la metacognición como los neopiagetianos o los estudiosos de la inteligencia artificial, que tienen en común el hacer énfasis sobre el aspecto cognitivo del aprendizaje. Esta primera localización de escuelas permite al investigador comprender al mismo tiempo el marco en el que se articulan las teorías en las cuales desea inscribir su tema de indagación. En este sentido, se puede decir que, según la delimitación que se haga del campo teórico y los criterios que la sustentan, se pueden establecer varias tipologías de discurso cuyos elementos más o menos coinciden. Un ejemplo interesante es el que plantea Olivier Reboul, quien en su libro *Le langage de l'éducation* (1994), identifica cinco tipos de discursos pedagógicos con las siguientes denominaciones: (a) contestatario (marxista o libertario); (b) innovador (neorousseaniano); (c) funcional o modernista (científico, conductista); (d) humanista (en el sentido clásico de las humanidades: cultura del espíritu); y (e) oficial (sincrético).

Ahora bien, los modelos o tipos de discurso que se pueden identificar varían en función de las innovaciones teóricas así como también del ángulo de delimitación del discurso teórico que se emplea. La citación de obras y autores para ilustrar los discursos deben partir del hecho de que el conocimiento del campo teórico de la educación es previo a la comprensión de los discursos específicos que lo pueblan o habitan. La posición epistemológica de un autor, tanto como

25 La noción de paradigma, teorizada por Thomas Kuhn (2006), hace referencia al concepto de matriz disciplinaria, consensual para una comunidad científica en una época determinada; ella abarca los elementos simbólicos de generalización, de adhesión a los valores y los métodos, y aporta los ejemplos de solución concreta a los problemas. El paradigma dominante e introductor en un campo científico en una época determinada. El paradigma sirve de hecho de parámetro en la constitución de las teorías, así como de los modelos que sirven para concretarlas o hacerlas más operacionales. En ciencias humanas, el término paradigma puede por lo demás remitir a las corrientes teóricas cuyos parámetros sirven para delimitar las escuelas de pensamiento que, a su vez en sí mismas, introducen o comprenden varias teorías. (*La estructura de las revoluciones científicas.* Madrid: Fondo de Cultura Económica de España).

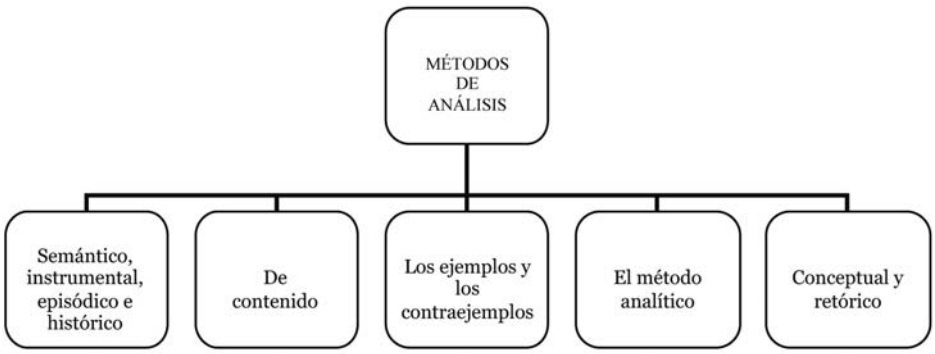
el marco teórico en el cual se inscribe el texto, no siempre es explícita. Algunos autores exponen sus presupuestos y fundamentos teóricos, otros no. Es entonces cuando el análisis conceptual puede ayudar al investigador a completar el análisis más global del horizonte teórico del texto[26].

El análisis de los fundamentos teóricos del discurso por el examen de la posición epistemológica, del marco paradigmático y teórico, así como la calidad del discurso bajo el ángulo de su rigor o de su solidez teórica, se complementa con el análisis conceptual y retórico de los textos.

(c) *Análisis conceptual y retórico*

El análisis de conceptos eje de un texto así como el de la trama argumentativa que lo fundamenta son dos momentos claves del análisis del *corpus* aceptado. Con los elementos seleccionados y relacionados en red, se permite, además, formar el marco teórico del investigador. Diferentes métodos pueden ser empleados con este fin; veamos algunos de ellos que, si bien no son exhaustivos, permiten ilustrar la variedad de aproximaciones existentes.

Esquema 10. Tipos de análisis conceptual y retórico



26 El filósofo francés Olivier Reboul (1991) llama la atención sobre la calidad de los textos en el campo del discurso de la educación y la pedagogía. Los textos de estos campos se pueden ver afectados por la frecuente presencia de "eslóganes" o "consignas pedagógicas"; entendidas estas como fórmulas prefabricadas que pretenden persuadir, sin fundamentar sus propósitos. Este *slogan* se presenta como un "pensamiento listo o terminado", que impide cualquier cuestionamiento. El filósofo de la educación francés, expone, entre otros, los siguientes ejemplos de formulaciones que con su uso y abuso discursivo se podrían haber convertido en consignas: "aprender a aprender" y "la educación al servicio de todos" (*Introduction á la rethorique. Théorie et pratique.* París: Presses universitaires de France).

Análisis semántico, instrumental, episódico e histórico. Según Van der Maren (2003), el análisis conceptual "consiste en determinar el sentido preciso de un concepto y sus posibilidades de aplicación, es decir, su intención o el sentido estricto común a todos los usos y su extensión, o lo que él puede decir de más en su sentido estricto cuando es usado en diferentes situaciones" (p.180). Este análisis se efectúa según cuatro puntos de vista: semántico, instrumental, episódico e histórico. Esta última perspectiva es empleada solamente en ciertos casos.

El *análisis semántico* "consiste en comparar los significados de un concepto en el interior de los textos y entre los textos de un campo: ¿cuáles diferencias se notan entre los fragmentos que utilizan el mismo concepto, cómo se define, cuales relaciones mantienen con los conceptos vecinos?" (Ibídem: 181).

El *análisis instrumental* "permite descubrir las pequeñas diferencias de sentido que están detrás de las definiciones teóricas semejantes de un concepto. Se llega a la situación en que un conjunto de textos de un campo parece acordar la misma significación a los conceptos empleados, cuando ellos no abarcan la misma realidad o cuando se comparan los procedimientos empleados (técnicos, instrumentos, representaciones gráficas, sistemas de inscripción[27]) para obtener los datos relacionados con estos conceptos" (Ídem).

El *análisis episódico* "se interesa en los contextos concretos de uso de un concepto. Se trata de determinar a cuáles acontecimientos cotidianos, anecdóticos, el concepto ha sido aplicado con el fin de identificar cómo sus significados se enraízan en la realidad" (Ídem).

El *análisis histórico* "se preocupa por la evolución del significado de los conceptos en el tiempo. Y, en el caso en que una evolución aparezca, busca los elementos del contexto (social, cultural, político o teórico), anteriores o concurrentes, que han podido tener una influencia en la modificación de los significados" (Ibídem: 182).

Van der Maren (2003) subraya, además, la importancia de examinar las relaciones entre los diferentes conceptos de un texto que ayudan a aclarar sus respectivos significados:

27 Bruno Latour y Steve Woolgar (1995), cuando estudian la vida en el laboratorio (esto es, "la construcción de los hechos científicos"), llaman "instrumento de inscripción" a las tablas, gráficas, imágenes, instrumentos de medida y de observación que se producen y emplean en la actividad científica. "Más exactamente un instrumento de inscripción es un elemento del aparato o una configuración de esos elementos que puede transformar una sustancia material en una figura o diagrama directamente utilizable por uno de los miembros del área de despachos" (*La vida en el laboratorio. La construcción de los hechos científicos*. Madrid: Alianza Editorial. p.62).

> Una técnica útil para el análisis conceptual consiste en elaborar fichas que contengan la información disponible desde el punto de vista semántico, instrumental, episódico e histórico cada vez que aparezca el concepto estudiado. Luego, se debe hacer una segunda ficha: una ficha por conceptos. Se apunta, en cada una de las fichas del primer fichero, las palabras importantes, los conceptos y las nociones que se explican o que sirven para explicar. Luego se escribe, en una ficha del segundo fichero, como encabezado una de estas palabras y las referencias a los usos de esta palabra en las fichas del primer archivo. A continuación, se puede comparar el contenido de las fichas de este segundo fichero construyendo tablas o matrices. Finalmente, se puede construir una síntesis de conjunto en un organigrama (red) que indica, por los términos que resumen las relaciones, cómo todas estas significaciones se relacionan unas con otras (Ídem).

El análisis conceptual coincide en este sentido con el análisis global del horizonte teórico del discurso. Van der Maren recuerda también que si el análisis conceptual es empleado en el análisis de escritos científicos, éste no sería completo sin un análisis crítico que tiene por fin evaluar "los escritos con el fin de evidenciar sus lagunas, sus contradicciones, sus paradojas, sus condiciones, sus presupuestos, sus implicaciones y sus consecuencias" (Ídem).

Van der Maren preconiza el uso del análisis conceptual y crítico para los escritos científicos. También considera que se debería utilizar el análisis de contenido para los textos que él denomina "informativos": procesos verbales (actas) de asambleas y de comités, transcripciones de entrevistas, relatos de prácticas, historias de vida, correspondencia, novelas, narraciones, documentales, etc. (Ibídem: 187). Sin embargo, el análisis de contenido, que no es propiamente hablando un análisis conceptual, es un método interesante para la actualización de las informaciones presentadas en un texto en su contexto específico; este análisis puede servir, por ejemplo, para verificar la ocurrencia de un término o de un concepto en un texto.

Análisis de contenido. "En el sentido restringido del término, el análisis de contenido se ocupa de dos tipos de contenido: los contenidos *latentes* y los contenidos *manifiestos*. La atribución del estatus latente o manifiesto es independiente del contenido mismo: es la expresión de una elección metodológica o ideológica del investigador. Es en sus presupuestos que el investigador determina si él considera que los discursos de sus informantes se toman al pie de la letra, por lo que se dice simplemente, o bien si se debe mirar este discurso como analizable desde un doble nivel: el de lo 'no dicho' y el de lo 'dicho'" (Van der Maren, 1996: 408).

El mismo autor (Ibídem: 409-415) describe cinco fases del análisis de contenido. Éste se hace a partir de una rejilla o ficha de análisis pertinente con relación al

campo seleccionado; esta rejilla o ficha determina las categorías a partir de las cuales se hará la búsqueda de la información. Una rejilla de valores previamente elaborada podría por ejemplo servir para el análisis de un texto del ministerio de educación que se ocupe del tema. Se debe enseguida determinar las unidades de análisis (parágrafo, frase, palabra), decidir o determinar un sistema y un léxico de códigos, luego clasificar los diferentes segmentos seleccionados bajo una rúbrica, un tema o una cuestión previamente planteada, a continuación se debe hacer una síntesis mediante la reducción de los datos por condensación o por abstracción, incluso haciendo una representación gráfica, y, finalmente, proponer una interpretación del material de esta forma deducido.

Los ejemplos y los contraejemplos. Gohier (2000: 1117), apelando a Scriven (1988), propone un método de clarificación y de análisis conceptual que conduce a definir un concepto, sin que su definición se traduzca necesariamente en términos operativos, es decir, de manera que el análisis permita la medida, lo que, según el autor, tiende a reducir la presentación o exposición de las definiciones. Para hacer esto, sugiere utilizar el método de los ejemplos que ilustran lo que es y no es un concepto, especificando los criterios utilizados para delimitar la definición. Él preconiza igualmente el recurso a la metáfora y a la analogía; si bien estas son imprecisas, se muestran fuertemente y con un gran potencial heurístico.

Un ejemplo de este tipo de análisis es el que expone Gohier, cuando toma como referencia la obra del conocido psicólogo norteamericano Howard Gardner (*Las inteligencias múltiples*). Se define el concepto de inteligencia (que será plural) y/o las condiciones que Gardner juzga necesarias para la definición de inteligencia o de competencias intelectuales. Ésta se definirá como "la capacidad de resolver los problemas encontrados, eventualmente creando un producto eficaz, pero también de descubrir o crear nuevos productos con el fin de adquirir nuevos conocimientos". A cada una de las condiciones, Gardner da luego los ejemplos de lo que puede ser una inteligencia: la capacidad de reconocer los rostros, o las aptitudes requeridas en la gestión de las relaciones humanas. Después de haber establecido las condiciones necesarias para la existencia de la inteligencia, establece los criterios que le han permitido delimitar, por ejemplo en el plano neurológico, el aislamiento posible de la zona afectada en caso de lesión cerebral. Luego de haber planteado los criterios que permiten la identificación de una inteligencia, Gardner circunscribe lo que no son ellas: por ejemplo, ellas no son equivalentes a los sistemas sensoriales. Expone a continuación, definiéndolos, los siete tipos de inteligencia que él ha identificado (lingüística, espacial, etc.). Este ejemplo pretende mostrar cómo se puede comprender el procedimiento empleado para delimitar o acotar un concepto y poder dar una definición.

El método analítico (genérico, de diferenciación, de las condiciones). Gohier (2000: 119-120), con base en la obra de Soltis (1985: 92-107) distingue, con referencia a la finalidad pretendida, tres tipos de análisis conceptual: (1) análisis genérico, (2) análisis de diferenciación y (3) las condiciones.

El *análisis genérico* apunta a actualizar las características o propiedades conceptuales necesarias y suficientes para definir una cosa "x". Se debe responder a la siguiente pregunta: ¿cuáles son las características que hacen alguna cosa una "x"? ¿La educación es una disciplina (intelectual) por ejemplo, e incluso es ella una profesión? En los dos casos, se debe utilizar el método de los ejemplos y contraejemplos. A manera de ilustración, Soltis expone el análisis del concepto de disciplina, para el cual él dice haber utilizado, como punto de partida, "la historia, las matemáticas y la física como ejemplos estándares, y la economía familiar y el esquí acuático como los contraejemplos". Se trata entonces de ver si las características de una disciplina se actualizan, desde un punto de vista teórico y abstracto, y si el examen de la naturaleza de estos casos ejemplares son pertinentes y permiten dividir los diferentes tipos de saberes escogidos como ejemplos y contraejemplos. Este ejercicio ha conducido a Soltis a constatar que la economía familiar posee algunas de las características de las disciplinas consideradas como intelectuales. Se debe entonces volver a ver estas características hasta que ellas sean esenciales, suficientes y tan discriminadoras para servir de patrón para el establecimiento de una definición.

El *análisis de la diferenciación* sirve para identificar los diferentes sentidos o los diferentes significados de alguna cosa y hacer una especie de "topografía" de un campo conceptual. Las cuestiones a las cuales se debe responder son entonces las siguientes: ¿cuáles son los diferentes usos de "x" o cuáles son los diferentes tipos de "x"? Hay lugar a identificar los diferentes tipos por las "marcas distintivas" que permiten categorizarlas. Soltis sugiere determinar en primer lugar los usos más frecuentes de un concepto, el de la enseñanza por ejemplo, después de intentar reagrupar intuitivamente estas diferentes definiciones bajo ciertas categorías; se debe, a continuación, buscar las marcas o las características distintivas que soportan o sostienen la categorización. Finalmente, se debe probar esta categorización con la utilización de ejemplos y de contraejemplos que hacen ver la pertinencia de una parte, y la exhaustividad de otra parte. Evidentemente, según la extensión y la importancia del concepto, estas operaciones pueden mostrarse muy amplias y relativamente complejas. Se debe limitar o determinar, simultáneamente, los usos dominantes o recurrentes de un concepto. De esta forma, en el caso de la enseñanza, basta examinar las concepciones que tienen una cierta importancia en el discurso educativo: la enseñanza como formación, como tutoría, como relación de ayuda, etc.

El *análisis de las condiciones* tiene como fin actualizar las condiciones contextuales en las cuales "x" está presente o puede ser definido como tal. Se intenta

entonces encontrar un ejemplo que ilustre las condiciones que parecen necesarias para la presencia de "x". Cambiando el contexto, se intenta encontrar un ejemplo donde la condición se mantiene pero donde "x" no está presente. Se intenta entonces modificar la condición hasta que se pueda determinar que es necesaria la presencia de "x". Así, el análisis de las condiciones apunta a "producir un conjunto de condiciones necesarias y suficientes respecto a la utilización de un concepto en todas sus ocurrencias" (Soltis, 1985: 65, citado por Gohier, 2000:120). Se considera entonces que para determinar las condiciones necesarias y suficientes de una "explicación satisfactoria", ésta debe ser pertinente o relevante y adaptada al nivel de la comprensión de la persona, esto es, compatible con ciertas creencias de ella.

Se encuentra por lo demás en Perelman (2004) otro tipo de análisis conceptual que amalgama o reúne análisis de conceptos y análisis retórico.

El análisis conceptual y retórico. Gohier (2000: 120-122) acude a dos obras de Angenot (1994, 1998) para mostrar que éste propone un modelo de análisis y de producción discursiva que se articula alrededor de cuatro polos enunciativos: (1) las proposiciones que se refieren a lo real (R); (2) aquellas que clarifican los valores y las convicciones (C); (3) aquellas que prescriben las acciones a emprender (A); y por último, (4) aquellas que hacen referencia a los saberes y a las expresiones fundadoras (F). Un discurso puede entonces ser analizado o desmenuzado clasificándolo bajo estas cuatro polos.

Cuando se trata de actualizar los conceptos centrales de un texto, Angenot utiliza el método de disociación de las nociones, tal como lo ha formulado Perelman (2004: 76): "Los argumentos se presentan ya bajo la forma de un *nexo* que permite transferir a la conclusión la adhesión acordada a las premisas, ya bajo la forma de una *disociación* que trata de separar elementos que, el lenguaje o una tradición reconocida, ha ligado previamente uno a otro". A partir del análisis de escritos filosóficos, Perelman y Olbrechts-Tyteca (1988), han vuelto a trazar la existencia, sobre el plano conceptual, de grandes parejas que forman términos opuestos; por ejemplo, en la pareja apariencia y realidad, el segundo o término II, esto es, la *realidad*, sirve de criterio de norma con relación el término I, esto es, *apariencia*, que es entonces descalificado, determinando

> (…) luego de la disociación del término I, una regla que permite jerarquizar los múltiples aspectos, calificándolos de ilusorios, de errados, de aparentes, en el sentido descalificador de esta palabra, aquellos que no están conformes con esta regla que ofrece lo real. Con relación al término I, el termino II será, a la vez, normativo y explicativo (p. 557, citado por Gohier, 2000: 121).

Gohier (2000: 121) muestra cómo Perelman y Olbrechts-Tyteca mencionan otras parejas que se presentan frecuentemente en el pensamiento occidental,

entre ellas las parejas medio/fin, accidente/esencia, relativo/absoluto. El pensamiento filosófico de Platón en el Fedro puede por ejemplo expresarse por las parejas: apariencia/realidad, opinión/ciencia, conocimiento sensible/conocimiento racional; el segundo término tiene siempre lugar de norma o de valor privilegiado por el autor que descalifica el primer término. De esta forma se pueden analizar los conceptos de un texto buscando los términos calificados y descalificados por el autor bajo la forma de parejas opuestas, aunque se tenga que invertir esta oposición, en la elaboración de lo que será su propio marco teórico; basta que esta inversión sea fundamentada o bien argumentada. Se podrá determinar estas parejas con ayuda, entre otros, de los objetivos, artículos y sustantivos que califican de manera positiva el término II ("auténtico", "verdad", por ejemplo) y de manera negativa el término I ("cuasi", "pseudos", por ejemplo) (Ver Perelman y Olbrechts-Tyteca, p. 581 y ss., citado por Gohier).

Así, el análisis conceptual se acerca al análisis retórico o la trama argumentativa que sirve para fundamentar el discurso, calificando o descalificando ciertos conceptos.

También, la investigación documental y la constitución del *corpus*, el análisis de los fundamentos teóricos de los textos, el análisis conceptual y retórico, y el análisis del discurso requieren el ejercicio de la función interpretativa. Esta función debe estar particularmente presente durante el análisis del horizonte teórico del discurso, pero también en el momento del análisis conceptual, ya que el lector de un texto es siempre, hasta un cierto grado, el intérprete.

Interpretación: del repetidor al autor

Es justamente lo que sostiene Ricoeur (1998: 13-39) cuando él propone una teoría de la interpretación en la cual comprensión y explicación están en relación dialéctica. Reclamándose de una doble tradición, fenomenológica y hermenéutica, Ricoeur agrega que la aprehensión del objeto por el sujeto está siempre mediatizada por el lenguaje y, por tanto, no hay transparencia absoluta del sujeto o "de intropatía inmediata", es decir, de comprensión inmediata (en el sentido de no mediatizado) de un texto, donde habría fusión con la intención del autor. Ricoeur rechaza la idea de un subjetivismo absoluto que erigiría al lector en una especie de déspota del texto que sería sometido al arbitrio absoluto de la interpretación del lector. Según Ricoeur, la interpretación se sitúa en la confluencia del encuentro del lector y del texto mismo, entendiendo que el texto puede ser descrito por una doble actividad: aquella de la comprensión y la de la explicación que le es anexa.

Para Ricoeur (1998), la comprensión surge de la inteligencia narrativa, de una "comprensión de primer grado sobre el discurso como acto indivisible y capaz

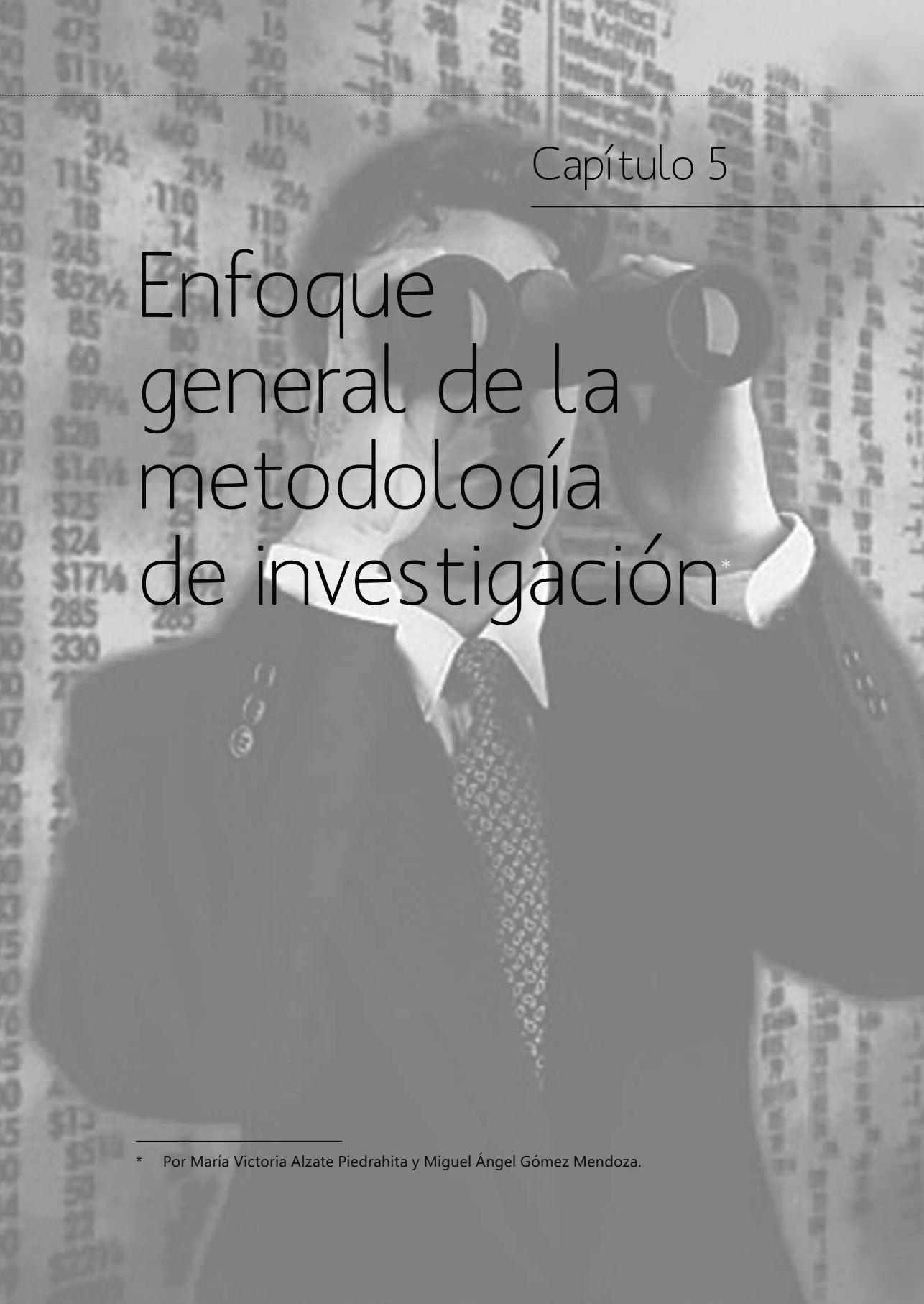
de innovación" (p. 26). En cuanto a la explicación, consiste en un sistema de análisis de estructuras, de leyes y de códigos (el análisis estructural por ejemplo), pero que se edifica sobre la base de la comprensión y la secunda. "Yo entiendo por comprensión la capacidad de responder en sí mismo del trabajo de estructuración del texto y por explicación la operación de segundo grado colgada o anexa a esta comprensión y consistente en la actualización de los códigos subyacentes a este trabajo de estructuración que el lector acompaña" (Ibídem: 37). Ricoeur ofrece de hecho aquí una extensión del concepto de explicación, que es empleada en un sentido menos "fuerte" que en una perspectiva positivista más clásica que surge de las ciencias de la naturaleza, y que supone la elaboración de hipótesis y de leyes. Él hace en realidad referencia al uso de técnicas de análisis que permiten actualizar la estructura de un texto y sus códigos, al mismo tiempo que la aprehensión del sentido del texto pasa en primer lugar por un trabajo de comprensión que se agrega a la lectura del texto como un todo.

Por lo demás, Ricoeur acuerda un papel importante al espíritu crítico y a la capacidad de distanciamiento que deben siempre estar presentes en todas las operaciones asociadas a la interpretación. Esta posición reúne aquella que hemos defendido aquí en cuanto a un análisis global y conceptual de los textos realizado en un espíritu crítico y argumentativo. En cuanto a la dimensión interpretativa, ella está forzosamente presente en toda lectura de un texto; es por el diálogo con los otros lectores, pasados y presentes, en la intersubjetividad, que la interpretación puede tener lugar. La comprensión hermenéutica conduce a una "fusión de horizontes" entre el punto de vista inicial del texto y la posición del intérprete, sobre un consenso que permite ver nuevas dimensiones del objeto y que enriquece la tradición interpretativa.

A manera de síntesis y de cierre de este capítulo, es posible afirmar que la producción de un marco teórico supone varias operaciones que han sido descritas como: (a) búsqueda documental y constitución del *corpus*, (b) análisis de los ejes teóricos de los textos, (c) análisis conceptual y retórico, (d) elaboración de una dimensión interpretativa. Para realizar estas operaciones algunos métodos se han sugerido. Estos no son, sin embargo, ni prescriptivos ni restrictivos. Otros métodos pueden ser empleados en el análisis conceptual, incluso una metodología mixta. Lo que es importante destacar es que el análisis del *corpus* teórico debe ser hecho con rigor, en un espíritu crítico y un discurso argumentativo. Este análisis debe ser a la vez global, en lo que él permite de volver al espíritu, al sentido y el horizonte teórico de un texto, y especificar en lo que se agrega a la estructura conceptual y retórica del texto.

Pero el análisis teórico del *corpus* no es suficiente. En efecto, el investigador es también un productor del texto, un autor, que debe desarrollar su propia matriz teórica, formulando enunciados que tengan un valor heurístico. Para hacer esto,

debe demostrar rigor metodológico, transparencia, enunciando su posición epistemológica y teórica, pero igualmente demostrar creatividad e imaginación en el enunciado de lo que será su propio texto, que deberá justificar muy bien. Es con esta única condición que se podrá efectuar el paso efectivo de repetidor al de autor.



Capítulo 5

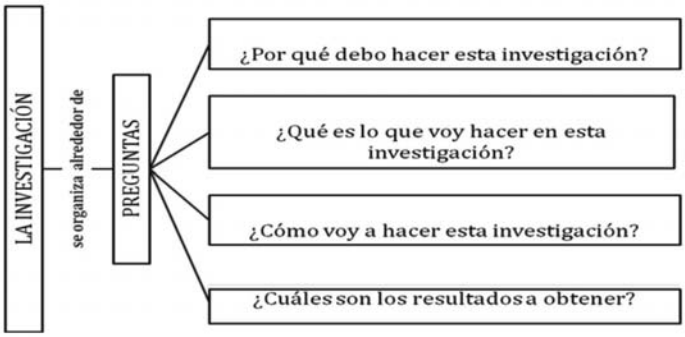
Enfoque general de la metodología de investigación*

* Por María Victoria Alzate Piedrahita y Miguel Ángel Gómez Mendoza.

Introducción

Este capítulo[28] plantea la noción de metodología, conjunto coherente y organizado de maneras de hacer una investigación. Se distingue entonces entre "metodología" y "métodos" y una síntesis de las principales características de tres epistemologías dominantes en la investigación, como son las perspectivas positivista, interpretativa y crítica. Especial atención se consagra a la metodología mixta que abre la vía a una perspectiva pragmática de la investigación. Una investigación se organiza alrededor de cuatro preguntas: ¿Por qué debo hacer esta investigación? ¿Qué es lo que voy hacer en esta investigación? ¿Cómo voy a hacer esta investigación? ¿Cuáles son los resultados obtenidos?

Esquema 11. Preguntas de la investigación



Las dos primeras preguntas: ¿Por qué hago esta investigación? y ¿Qué es lo que voy hacer en esta investigación?, describen la etapa de problematización de la investigación. En este sentido, recordemos que la "problemática" describe el conjunto de las preocupaciones y de preguntas que fundamentan la realización de la investigación. En el proceso de la planificación, el investigador establece el estado de la cuestión sobre lo que se sabe con relación a la pregunta planteada. Un trabajo semejante, que aclara el estado de la situación, supone que el investigador realiza una reseña de escritos sobre el tema y que elabora el marco teórico de la investigación[29]. Estas dos primeras cuestiones suponen igualmente aclarar, por el investigador, sus perspectivas o sesgos epistemológicos.

---

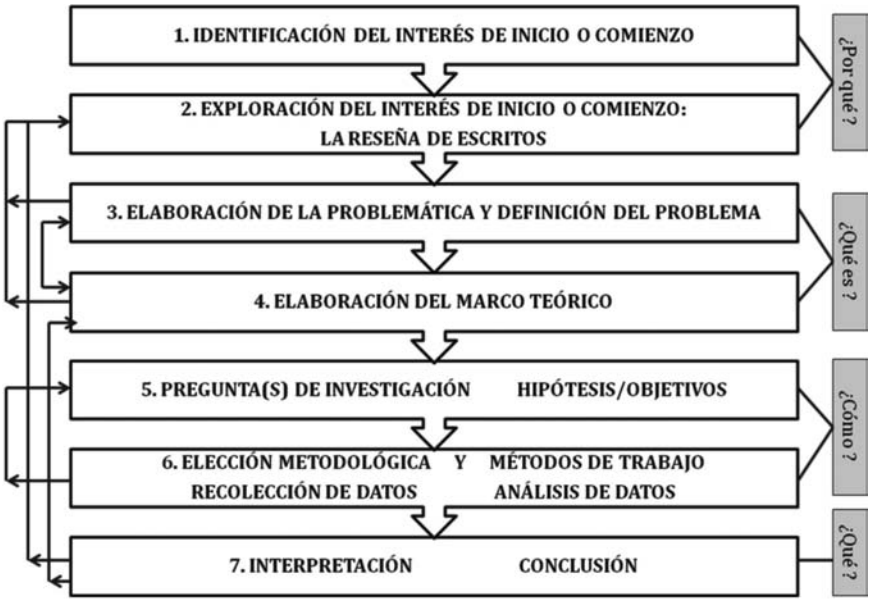
28 La redacción de este capítulo fue posible, entre otras razones, al seguimiento e interpretación de los sugerentes argumentos expuestos por los profesores canadienses Lorraine Savoie-Zajck y Thierry Karsenti, en el trabajo: *La méthodologie* (2000). Introduction á la recherche en éducation. Sherbrooke: Editions du CRP. pp.127-140.

29 Ver capítulo 4.

La tercera pregunta planteada: ¿Cómo voy hacer esta investigación?, apunta a las respuestas prácticas con relación a los medios a determinar para hacer la investigación, es decir, ¿a cuáles personas se debe hallar, en qué cantidad (muestra)? ¿Cómo voy a recoger mis datos con el fin de responder a la pregunta de investigación y alcanzar los objetivos identificados: por entrevista, por sondeo, por observación, por análisis de documentos ya producidos? El investigador deberá también preocuparse de poner a punto las herramientas de recolección de los datos. Se piensa entonces en la constitución de los esquemas de entrevistas, en la elaboración de cuestionarios, en la preparación de observaciones, ya sea ésta participante o no en llevar un diario de campo. Se deberá por último decidir cómo se efectuará el análisis de los datos recogidos. También aquí varias escogencias o elecciones aparecen: el análisis inductivo, el análisis de contenido, el análisis de discurso, el análisis temático. Semejante orden de preguntas es de interés metodológico.

La cuarta pregunta: ¿Cuáles son los resultados obtenidos?, constituye alcanzar o lograr la investigación. Los resultados provenientes de los análisis realizados deben ser discutidos con relación a la pregunta de investigación planteada y las hipótesis/objetivos planteados. Éstos deben ser también articulados a la documentación que sirve no solamente para formular el problema sino también para apoyar la definición de los conceptos con los cuales se ha trabajado.

Figura 3. El proceso general de la investigación



(Fuente: Savoie-Zajc, Karsenti, 2000: 129)

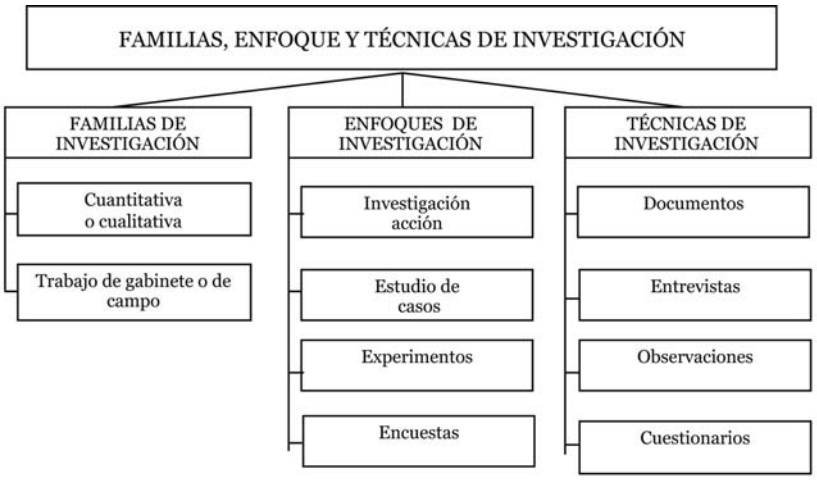
Esta figura propone una esquematización del proceso general de la investigación; general porque las etapas identificadas son las que los investigadores emplean, cualquiera que sean las metodologías específicas escogidas. Se destacará el carácter dinámico e interactivo de las diferentes etapas. Una investigación no se planifica y no se lleva a cabo de una manera lineal. Cada avance debe ser comparado con las actividades precedentes y se deben realizar ajustes, llegado el caso. De esta manera, las cuatro preguntas iniciales se vuelven a tomar en la figura 3 en los siguientes términos: ¿*Por qué* hacer esta investigación? ¿*Qué es lo que* hago en esta investigación? ¿*Cómo* se hace esta investigación? ¿*A qué* llego o cuáles son los resultados?

Para Savoie-Zajck y Karsenti (2000), recordar de manera breve el recorrido que sigue el investigador para planificar su investigación pone en evidencia la existencia de cuatro dimensiones relacionadas que van a orientar todas las decisiones que se tomen con relación a la misma: la dimensión epistemológica, la dimensión teórica, la dimensión metodológica y los métodos. A continuación, se hace referencia a la dimensión metodológica y a la distinción o diferencia entre metodología y métodos.

Metodología y métodos

La palabra metodología significa "ciencia del método" o "ciencia de cómo hacer". El "método" se relaciona, sobre todo, con las herramientas de recolección de los datos, o con lo que se denomina técnicas, mientras que la "metodología", tiene un significado más general y filosófico, y podría aplicarse al plano de las familias o al de los enfoques de investigación (Blaxter, Hughes, Tight, 2000: 90).

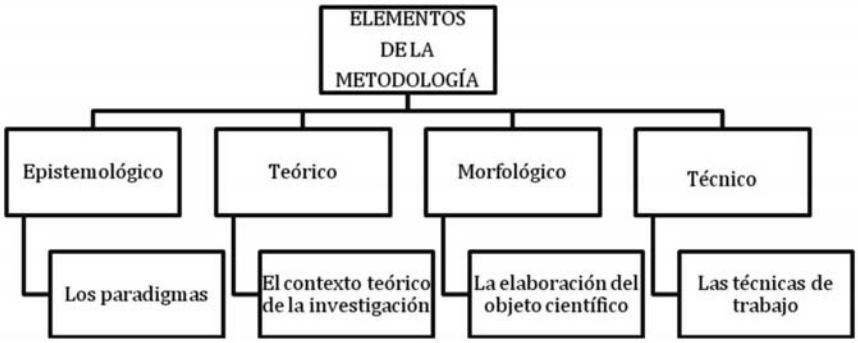
Esquema 12. Familias, enfoque y técnicas de investigación



(Fuente: Blaxter, Hughes, Tight, 2000: 90)

En este marco, la metodología de la investigación sería un conjunto de ideas directrices que orientan la investigación científica. Savoie-Zajc, Karsenti (2000: 130-132) plantean la constitución de este conjunto formado por cuatro elementos:

Esquema 13. Elementos de la metodología de la investigación



(Fuente: Savoie-Zajc, Karsenti, 2000: 130-132)

La metodología es la "estrategia", el plan de acción, el proceso subyacente a las elecciones y a la aplicación de técnicas de trabajo específicas llamadas métodos. La metodología establece la relación entre la selección de los métodos y los resultados esperados. Por ejemplo, la etnografía representa una metodología, porque es un conjunto coherente y organizado de maneras de hacer o proceder mientras que los métodos de la etnografía son, entre otros, la observación participante, la entrevista, la escogencia de los métodos de análisis. En este sentido, la distinción entre "metodología" y "método" implica que la primera engloba al segundo.

Esquema 14. Metodología y métodos: definiciones

Potter (1996: 50), citado por Savoie-Zajc, Karsenti (2000: 141), ve la metodología como el "conjunto de perspectivas sobre la investigación; de ella se desprende una visión relacionada con la naturaleza de la investigación y cómo ésta deber ser conducida". Estas perspectivas relacionan o unen los postulados de la investigación y las técnicas de trabajo empleadas.

Estas tres definiciones de la metodología poseen ciertos aspectos comunes. En primer lugar se ve aquí la metodología como un conjunto de puntos de vista y de perspectivas sobre la investigación. En la planificación de la metodología, un investigador asocia estos puntos de vista y estas perspectivas con las técnicas de trabajo empleadas. Este conjunto debe formar un todo coherente y ordenado, donde las decisiones metodológicas derivan de las posturas epistemológicas.

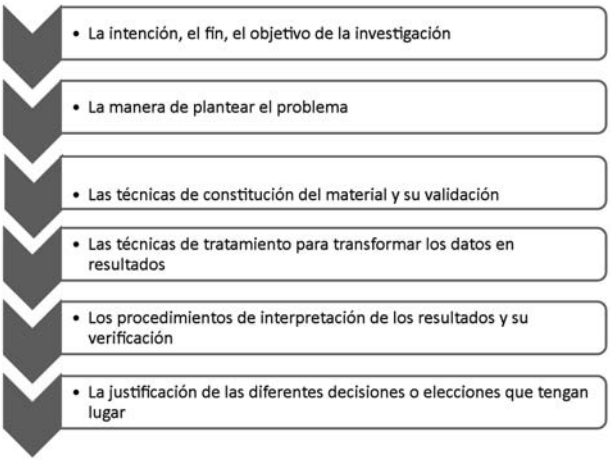
Esta manera de describir la metodología muestra también que los métodos de trabajo (técnicas de recolección de datos, técnicas de análisis) empleadas durante la investigación no constituyen en sí mismas la metodología, sino más bien la operacionalización de las elecciones metodológicas. Dos ejemplos de Savoie-Zajc, Karsenti, 2000) sirven para ilustrar los matices, diferencias y relaciones entre metodología y método. Un primer ejemplo muestra cómo un investigador que quisiera conocer el impacto de los videojuegos sobre el logro escolar (objetivo de investigación) podría decidir optar por una investigación cuantitativa (selección metodológica). Él podría entonces decidir aplicar un cuestionario a todos los alumnos de una escuela primaria para realizar un sondeo sobre el uso de los videojuegos (operacionalización de la metodología: primer método de recolección de datos), el investigador podría igualmente, después de haber obtenido el consentimiento de la escuela y de los padres de familia, obtener los resultados escolares de estos mismos alumnos (segundo elemento de recolección de los datos). Finalmente, el investigador estaría en capacidad de comparar los dos tipos de datos recogidos con la ayuda de análisis estadísticos (método de análisis de datos) para ver si verdaderamente hay una relación entre estas dos variables, En este ejemplo, se aprecia una selección metodológica (una investigación cuantitativa) que va influir sobre la elección de las técnicas de recolección de los datos y el análisis (método o técnica de trabajo).

Un segundo ejemplo nos dice cómo otro profesor, preocupado por comprender de mejor manera la percepción de los profesores de la educación preescolar en cuanto a las habilidades sociales de los alumnos que frecuentan los jardines o guarderías infantiles (objetivo de investigación), podría optar por una investigación cualitativa (selección metodológica). Podría entonces, por ejemplo, entrevistar a los profesores de preescolar y también llevar a cabo observaciones de clase o de aula (método de recolección de información o de datos). Con respecto al primer ejemplo, este último refleja de manera adecuada cómo una elección metodológica influirá eventualmente la selección de un método o técnica de trabajo, de recolección de datos.

Un método de investigación es, según Van der Maren (1996: 112), un conjunto de operaciones sistemática y racionalmente encadenados con el fin de relacionar consistentemente: (a) la intención, el fin, el objetivo de la investigación;, (b)

la manera de plantear el problema, (c) las técnicas de constitución del material y su validación, (d) las técnicas de tratamiento para transformar los datos en resultados, (e) los procedimientos de interpretación de los resultados y su verificación, (f) la justificación de las diferentes decisiones o elecciones que tengan lugar. También, un método de investigación responde a los criterios formales y operacionales obligatorios para darle credibilidad a la investigación.

Esquema 15. Métodos de investigación



Esta distinción entre metodología y método es útil porque ella resalta la importancia de considerar la investigación en proceso de elaboración como la expresión de un conjunto de elecciones razonadas. Dicho de otra manera, realizar una investigación supera ampliamente el hecho de decidir llevar a cabo, por ejemplo, diez entrevistas a profesores expertos en enseñanza estratégica. Realizar una investigación es situar el problema de la investigación, el marco teórico y la metodología en un conjunto, un sistema lógico y coherente. Una vez definida la metodología, el investigador escogerá las técnicas de trabajo, las maneras de recoger la información.

Metodología de la investigación y dimensión epistemológica

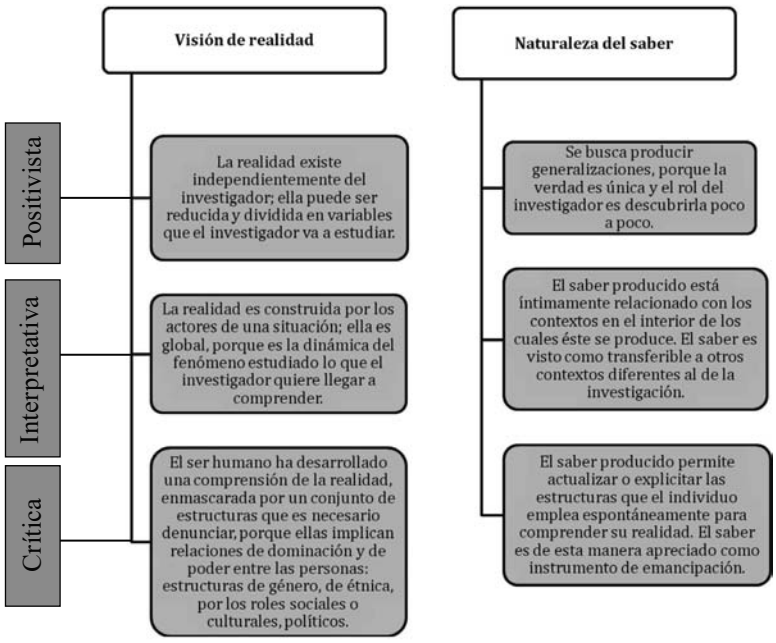
Las figuras 4a y 4b resumen, a manera de repaso, las nociones de epistemología conocidas en medios académicos. Se puede de esta manera identificar tres corrientes epistemológicas subyacentes en la investigación en educación y ciencias sociales. Cualquier investigador, en su actividad de investigación, se inscribe en una u otra de las corrientes, ya que él posee una visión de la realidad específica: ésta es vista de manera externa, o construida, o como un reflejo de las relaciones de fuerza entre los individuos. La dimensión epistemológica establece también una relación con el saber que el investigador busca produ-

cir: un saber entendido como generalizable, o transferible, o emancipador. La investigación emprendida apunta también a una finalidad, ya se trate de verificación, de comprensión o de transformación. El investigador establece también relaciones con su investigación. Él se aprecia como neutro y objetivo en la actividad, como subjetivo –en este caso, busca objetivar los datos de su investigación-, o como un actor, que toma parte de la transformación que se busca. Estas diversas posiciones se vuelven a encontrar en las metodologías específicas. En efecto, el paradigma positivista será asociado a la investigación cuantitativa y el paradigma interpretativo a la investigación cualitativa/interpretativa y el paradigma crítico a la investigación acción.

Con el riesgo de parecer contradictorio, es igualmente importante mencionar que las metodologías son cada vez más abordadas no bajo la perspectiva de sus diferencias, sino bajo el de las complementariedades que aportan a la investigación.

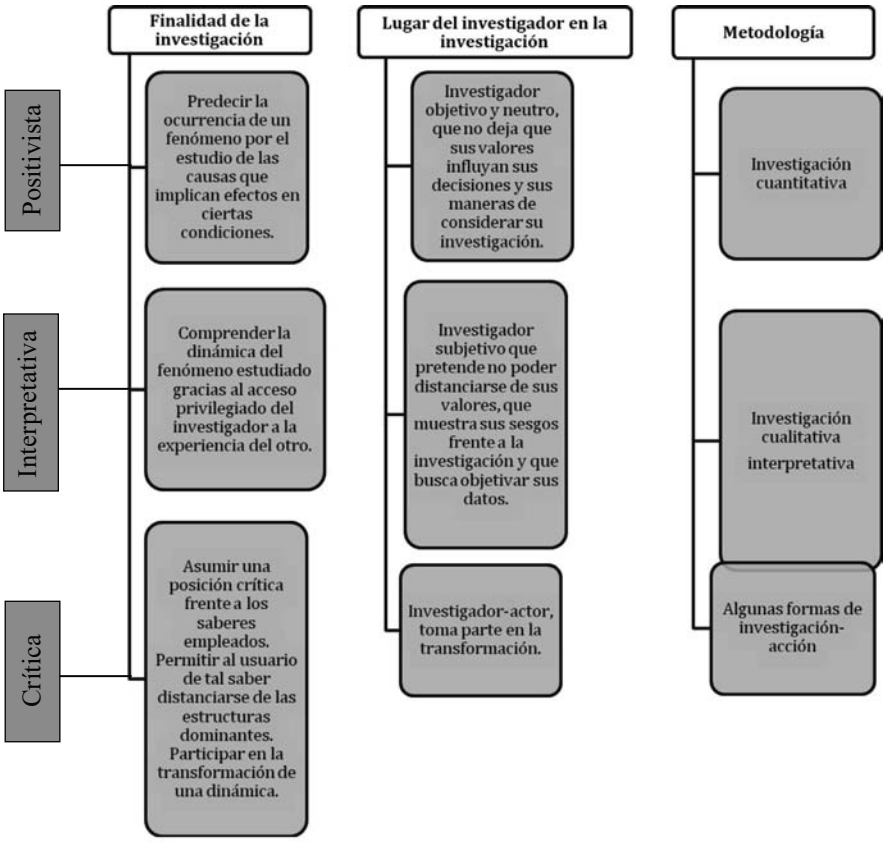
Una visión pragmática de la investigación en proceso de instauración o elaboración tiene lugar cuando el investigador emplea diversos métodos de trabajo, tomados de una u otra de las metodologías, con el fin de llevar a cabo una investigación lo más útil e instructiva posible.

Figura 4a. Características de las epistemologías dominantes y metodologías



(Fuente: Savoie-Zajc; Karsenti, 2000: 139)

Figura 4b. Características de las epistemologías dominantes y metodologías



(Fuente: Savoie-Zajc; Karsenti, 2000: 139)

Complementariedad, oposición o comparación entre metodologías de investigación cualitativa y cuantitativa

La investigación en educación y en las ciencias sociales, que durante buen tiempo estuvo dominada por los métodos de investigación cuantitativa, las medidas, las variables y la verificación estadística de hipótesis, concede hoy en día un lugar importante a un tipo de investigación que enfatiza sobre las descripciones y la inducción: la investigación cualitativa[30]. De esta manera, en nuestros días,

30 El lector podrá tener un panorama actualizado y exhaustivo del "estado" actual de la investigación cualitativa en: Anadón, Martha (2007). *La investigación llamada cualitativa: de la dinámica de su evolución a los logros innegables y cuestionamientos presentes*. En: Pedagogía y Saberes. N° 27. Facultad de Educación-Universidad Pedagógica Nacional. pp. 13-26. Traducción del francés por Miguel Ángel Gómez Mendoza.

de manera creciente un sector importante de las investigaciones sobre los fenómenos sociales está caracterizado por una metodología llamada cualitativa.

En la tradición y desarrollo contemporáneo de las ciencias sociales y humanas, un buen número de investigadores destacan la existencia de al menos dos grandes enfoques en investigación, diferentes y en ocasiones opuestos. Estos son en general denominados "investigación cualitativa" e "investigación cuantitativa" (Taylor y Bogdan, 1987, 1998, Flick, 2004; Deslauriers, 2005). La investigación cuantitativa permite comenzar un estudio con hipótesis y buscar validarlas. Ahora bien, para Ragin (2009: 213):

> El punto de partida del análisis cuantitativo es la idea de que la mejor ruta para comprender relaciones y patrones básicos es examinar los fenómenos como pueden observarse en muchos casos. Concentrarse en un único caso o un pequeño número de casos podría generar una imagen muy distorsionada. El observar muchos casos hace posible compensar las peculiaridades de los casos individuales y permite construir una imagen de la vida social depurada de aquellos fenómenos que no son específicos de un caso o de un pequeño grupos de casos. Lo que único que acaba viéndose es el patrón general. Los investigadores cuantitativos construyen imágenes mostrando la covariación entre dos o más características o atributos (variables) presentes en muchos casos.

Mientras que la investigación cualitativa permitiría, entre otros aspectos, recoger datos que describan las situaciones de interés (relacionados con la pregunta de investigación o el problema de investigación) y dejar las explicaciones "emerger" de sus descripciones. Como lo plantea Ragin (2009: 145):

> La investigación cualitativa implica a menudo un proceso de aclaración recíproca entre la imagen que tiene el investigador del objeto de investigación, por un lado, y los conceptos que enmarcan la investigación, por el otro. Las imágenes se construyen a partir de los casos, a veces buscando los parecidos entre varias expresiones del fenómeno que parecen estar dentro de la misma categoría general. A su vez, estas imágenes pueden relacionarse con conceptos. Un concepto es una idea general que puede aplicarse a muchas manifestaciones específicas. Los conceptos son síntesis abstractas de propiedades compartidas por los miembros de una categoría de fenómenos sociales. Constituyen los componentes cruciales de los marcos analíticos[31], los cuales, a su vez, se derivan de las ideas, es decir, del pensamiento teórico acerca de la vida social.

31 "Los marcos analíticos son esquemas sistemáticos y detallados de ideas (o teorías sociales) que un investigador desarrolla con el propósito de que le ayuden a examinar un fenómeno específico. En efecto, un marco analítico articula una idea en forma tal que la hace útil para la investigación. El proceso de construcción de los marcos analíticos es principalmente deductivo, aunque no exclusivamente" (Ragin (2009). *La construcción de la investigación social*.

También, la investigación cualitativa resume y reúne diversas perspectivas o enfoques de investigación que difieren en sus supuestos teóricos, en la manera en que se comprenden su objeto y perspectiva metodológica. Así, para Flick (2004: 31), en términos generales, estos enfoques se orientan hacia tres posiciones básicas: la tradición del interaccionismo simbólico, preocupada por estudiar los significados subjetivos y las atribuciones individuales de sentido; la etnometodología, interesada en las rutinas de la vida cotidiana y su producción, y las posiciones estructuralistas o psicoanalistas, que parten de los procesos del inconsciente psicológico o social. Mientras, Deslauriers (2005: 6) considera que la investigación cualitativa designa comúnmente la investigación que produce y analiza los datos descriptivos, como las palabras escritas o dichas, y el comportamiento observable de las personas. Esta investigación es, ante todo, intensiva en lo que a ella le interesa: en los casos y en las muestras, si bien limitadas, pero estudiadas en profundidad.

Varios factores influyen a la hora de seleccionar y elaborar un plan de investigación. Éste puede apuntar a la exploración, la descripción o a la verificación.; y puede ser realizado en un medio que se presta para la experimentación o, por el contrario, en un sitio que el investigador no puede controlar. Así, Deslauriers y Kérisit (1997: 86-87), consideran que este plan variará no solamente en función del objetivo de la investigación, sino también según las posibilidades y límites en los cuales ésta se desarrolla. Al respecto, los autores distinguen cinco clases de planes principales empleados en ciencias sociales: el estudio de caso, la comparación multicaso, la experimentación en terreno, la experimentación en laboratorio y la simulación en el computador.

El plan de investigación varía también según la interacción de los datos y el análisis, como Deslauriers y Kérisit (Ibídem: 7) lo ilustran en el siguiente esquema:

Esquema 16. Interacción datos y análisis

		Datos	
		Cuantitativas	**Cualitativas**
Análisis	Cuantitativo	I	II
	Cualitativo	III	IV

La primera celda indica que los datos cuantitativos son analizados de manera cuantitativa. Es el caso de los sondeos o grandes encuestas con preguntas cerradas sonde las respuestas se someten al tratamiento estadístico. En la segun-

Introducción a los métodos y su diversidad. Bogotá: Siglo del hombre Editores-Universidad de los Andes-SAGE Publications. p. 285).

da, los datos cualitativos son analizados por medio de un utillaje centrado sobre la cuantificación de los datos; se puede pensar aquí en el análisis automático del discurso. La tercera celda podría ser la del análisis crítico de los datos sobre los ingresos; por ejemplo, con la ayuda de un marco de análisis cualitativo, el investigador vuelve a interpretar los datos ofrecidos por las oficinas nacionales de estadísticas relacionando la pregunta por el ingreso con la del poder. Finalmente, en la cuarta celda, el investigador analiza los datos cualitativos de manera cualitativa.

Para Deslauriers y Kérisit (1997) es en este cuarto caso donde se ubican la mayor parte de los planes de investigación cualitativa. En efecto, si bien varios autores han demostrado la posibilidad de realizar un análisis estadístico de los datos obtenidos, por ejemplo, de la observación participante, la mayoría de los investigadores cualitativos han rechazado esta posibilidad y continúan tratando los datos cualitativos de manera cualitativa. Desde luego, hay diferencias entre el análisis progresivo de los casos de inducción analítica, la comparación de grupos de la teoría densa o anclada (*grounded theory*), la profundización de un caso de enfoque biográfico o el estudio de caso, pero todos estos enfoques tienen en común una estrategia similar.

Parece a veces muy simplista considerar estos dos grandes enfoques (cualitativo/cuantitativo) como contrarios e incompatibles en la realización de una investigación en educación o en las ciencias sociales. Tal constatación obligaría al investigador a situarse en esta dicotomía, con el fin de escoger un enfoque. Sería entonces limitado en estas elecciones metodológicas. Esta manera de proceder tiende a cambiar. Hoy es posible encontrar y concebir, como se ha planteado, metodologías mixtas donde los datos cualitativos están emparentados con los datos cuantitativos con el fin de enriquecer la metodología y, eventualmente, los resultados de la investigación. De otra parte, como lo destaca Van der Maren (1993; 1996; 2003) dos grandes estrategias son empleadas en la investigación empirista: la estrategia estadística (descriptiva e inferencial) de una parte y la estrategia monográfica, de otra parte. Por diversas razones, ellas se oponen con frecuencia cuando podrían ser complementarias. Para el autor, una investigación cualitativa no elimina *de facto* el uso de datos "cuantitativos" (por ejemplo los tests); "las cifras" vienen a enriquecer y fundamentar los resultados del estudio. Estos dos enfoques, cuando están emparentados, permiten simplemente tener una visión más completa, más matizada y compleja de un fenómeno que se busca comprender.

Esta complementariedad debe al mismo tiempo ser vista en el nivel de la selección de los métodos, de las técnicas de trabajo. Es claro, según Savoie-Zajc, Karsenti (2000), que las posturas epistemológicas son diferentes y opuestas. Un investigador no puede pretender, a la vez, adoptar una posición neutra y obje-

tiva en su investigación y, a la vez, subjetiva y emergente. En el primer caso, se intentará distanciarse de las personas que participan en la investigación con el recurso a instrumentos de recolección de datos que favorecerán este distanciamiento. En el segundo caso, él querrá establecer relaciones estrechas entre los participantes con el fin de comprender de la mejor manera una dinámica. Un investigador se inscribe, entonces, por su manera de plantear su problema de investigación y su pregunta de investigación, en una epistemología particular. En lo que tiene que ver con la elección de las técnicas de trabajo, el investigador deseará también ampliar su rango de medios con el fin de producir explicaciones del fenómeno estudiado que sean lo más ricas posibles. Su investigación no casará entonces una epistemología positivista e interpretativa. Es ante todo una visión pragmática que se desarrolla, es decir, centrada sobre una perspectiva integradora: la finalidad de la producción de resultados prevalece sobre la reflexión y sobre el posicionamiento epistemológico.

No obstante, otros autores, como Ragin (2007: 177), en lugar de plantear un principio de complementariedad metodológico, consideran una tercer enfoque o perspectiva de investigación para estudiar la diversidad: el uso de métodos comparativos, definidos estos como:

> Los investigadores que usan el método comparativo examinan patrones de parecidos y diferencias entre un número moderado de casos. El típico estudio comparativo incluiría cualquier número de casos entre unos pocos casos y cincuenta o más. El número de casos se limita porque una de las preocupaciones de la investigación comparativa es llegar a familiarizarse con cada caso incluido en el estudio. Al igual que los investigadores cualitativos, los investigadores comparativos consideran cómo las diferentes partes de cada caso, es decir, de aquellos aspectos que son relevantes para la investigación, se corresponden entre sí. Intentan darle sentido a cada uno de los casos. Por lo tanto, el conocimiento de los casos se considera un fin importante de la investigación comparativa, con independencia de cualquier otro fin que pueda perseguirse.

Ahora bien, Ragin (2009: 99) sintetiza en una tabla las relaciones que se pueden establecer entre las tres estrategias de investigación que se han definido (investigación cualitativa, investigación comparativa e investigación cuantitativa). A partir del criterio de aproximación a los casos, las tres estrategias van de lo exhaustivo (el estudio cualitativo de los aspectos comunes) a lo detallado (el estudio comparativo de la diversidad) pasando por lo general (estudio cuantitativo de las relaciones entre variables).

Tabla 1. Los fines y las estrategias de la investigación social

Fines de la investigación social	Estrategia de investigación social cualitativa	Estrategia de investigación social comparativa	Estrategia de investigación social cuantitativa
1. Identificar patrones generales		Secundario	Principal
2. Depurar o comprobar teorías		Secundario	Principal
3. Realizar predicciones		Secundario	Principal
4. Interpretar la relevancia	Principal	Secundario	
5. Explorar la diversidad	Secundario	Principal	Secundario
6. Dar voz	Principal		
7. Proponer nuevas teorías	Principal	Principal	Secundario

(Fuente: Ragin, 2009: 100)

Optimizar el alcance explicativo de una investigación: ¿una metodología mixta?

Más allá de los métodos cualitativos y cuantitativos, autores como Hernández, Fernández y Baptista (2003) resaltan la importancia de combinar diferentes métodos con el fin de enfrentar un problema de investigación. Claro está que la combinación o empleo mixto de enfoques de investigación exigen creatividad para que el investigador combine diversos elementos metodológicos de manera coherente y organizada, con el fin de responder de la mejor manera a una pregunta de investigación. De alguna manera, y decirlo es importante, el límite del investigador es su propia imaginación y la necesidad de presentar los resultados de investigación de una manera convincente. De hecho, al escoger un método antes que otro, se pierden ciertas ventajas en beneficio de otros. Cada método implica ciertas debilidades, pero por fortuna las debilidades de diferentes métodos no son siempre las mismas.

Varios autores destacan los beneficios de metodologías mixtas o múltiples, modelos mixtos:

> Este modelo representa el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o

> combinan en todo el proceso de investigación, o al menos en la mayoría de sus etapas. Requiere de un manejo completo de los dos enfoques y una mentalidad abierta. Agrega complejidad al diseño de estudio, pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques. La investigación oscila entre los esquemas de pensamiento inductivo y deductivo, además de que por parte del investigador necesita un enorme dinamismo en el proceso. Lleva a un punto de vinculación lo cualitativo y lo cuantitativo, que suele resultar inaceptable para los 'puristas' (Hernández, Fernández y Baptista, 2003: 21).

También, Bonilla-Castro y Rodríguez (2005) y Van der Maren (1996, 2003) sugieren la posibilidad del uso de métodos con "debilidades opuestas", para que la síntesis de los resultados sea más reveladora. Por ejemplo, los datos provenientes de un cuestionario distribuido a un gran número de alumnos podrían mostrar extraños resultados, que serían difíciles de explicar sin, mínimo, ir a entrevistar los alumnos con el fin de comprender mejor sus repuestas. Un gran número de estudiantes que hayan respondido el cuestionario constituirá entonces una cualidad importante del estudio, y las entrevistas llevadas a cabo vendrán a apoyar los resultados obtenidos; éstas podrán hacer más "vivas" las cifras y las estadísticas reportadas. Como lo plantea Savoie-Zajc y Thierry Karsenti (2000), otro elemento importante de toda investigación es la triangulación y la manera de poder considerar un resultado de investigación según diversas perspectivas. El uso de una metodología mixta puede de esta manera mostrarse como un elemento de triangulación muy interesante. Finalmente, es importante reiterar, una vez más, que la metodología debería siempre ser empleada en función del problema de investigación. En algunos casos, sólo una metodología mixta podría responder a la pregunta de investigación; es entonces sin duda alguna cuando el investigador podría intentar concebir una metodología coherente como pueda en diversos métodos, por muy opuestos que éstos sean.

Para Bonilla-Castro y Rodríguez (2005: 99) las limitaciones, alcances y diferencias entre los métodos cuantitativos y cualitativos se fundamentan en distintas concepciones de la realidad social y en el modo de conocerla científicamente, así como en las herramientas metodológicas que se emplean para abordarla. No obstante, consideran que la aplicación de los métodos es problemática a la hora de su aplicación estricta: "En la práctica, los investigadores acercan e incluso articulan métodos, buscando refinar sus capacidades para captar, analizar e interpretar la problemática social. Este 'préstamo' de técnicas se presenta de manera creciente como una propuesta pragmática que trata de superar las limitaciones inherentes a la cualificación o a la cuantificación estricta de lo social".

Capítulo 6

La escritura de la tesis*

Écrire, c'est se construire[33].
Michèle Lesbre, escritor francés

J'ai cru au début que mes livres venaient de moi[34].
Maintenant, je commence à croire que je viens de mes livres.
Dany Laferrière, escritor quebequense

* Por Jean-Pierre Deslauriers.

33 Escribir, es construirse (Traducción libre).

34 He creído en el comienzo que mis libros venían de mí. Ahora, comienzo a creer que yo vengo de mis libros (Traducción libre).

Introducción

La escritura ha ejercido siempre sobre mí una profunda fascinación. Como lo canta el poeta quebequense, Gilles Vigneaull, *«Les gens de mon pays sont des gens de parole, des gens de causerie qui parlent pour s'entendre*[35]». De hecho, en mi pueblo, las gentes hablaban, argumentaban y la palabra era considerada como relativamente democrática: todos los interesados podían tomar la palabra, esto estaba al alcance de todo el mundo. No obstante, no pasaba lo mismo con la escritura. Conocí en mi población hombres respetables y respetados, pero analfabetos. Vi poner una "x" al lado de la firma de su nombre que alguien acababa de escribir en su lugar. Joven escolar que comenzaba justo a dominar los rudimentos de la ortografía, su incapacidad de escribir me suscitaba sorpresa y pena. Las gentes venían a la casa para pedir a mi madre escribir en su nombre una carta al diputado o alguna oficina gubernamental. Ella cumplía con facilidad, al tener una bella escritura y una caligrafía elegante. Viéndolos, en mi fuero interior, me asombraba que loa adultos no supieran escribir.

El abuelo de Gaston Miron, poeta quebequense, era analfabeta. Cuando su nieto comenzó a ser publicado, él le decía: "Gaston, no saber leer, es vivir en la obscuridad". De hecho, para muchos quebequenses de la generación de la gran crisis de 1929, la lectura y la escritura parecían reservadas a los elegidos que poseían los medios para acceder las llaves del saber. No obstante, escribir no es suficiente: no muy tarde aprendería que se deben también dominar las formas. Me acuerdo siempre que cuando mostré mi primer artículo a un colega, él me respondió, con actitud displicente: "Este texto es muy cercano de la lengua materna". ¡No me había dado cuenta! ¿Así que existía un estilo científico? Sí, parecería que no bastaba así pues querer comunicar las ideas originales: ¡incluso debería hacerse en el estilo propio! ¿Cuál era entonces este estilo: dónde se enseñaba? En ninguna parte. ¿Cuáles eran las reglas? Imposible conocerlas. Me encontraba entonces en la misma situación que los hombres de mi pueblo, sabiendo escribir, ¡pero sin poder expresarme de buena manera! Con el tiempo, descubrí el poder de las palabras (Elbow, 1981: 369 y ss.).

Esta introducción un poco intimista quiere solamente comunicar al lector el lado mágico de la escritura. Las palabras no sirven sino para expresarnos a los otros pero también para revelarnos a nosotros mismos.

El plan de este capítulo es el siguiente: en primer lugar, comenzaremos por lo que es lo más habitualmente evocado, es decir, la dificultad de escribir. Luego,

35 La gente de mi país es gente de palabra, gente de conversación que hablan para entenderse (Traducción libre).

sugeriremos algunos medios para superar los obstáculos, entre los cuales está la utilidad de un ritual y la necesidad de hacer alternar el esfuerzo y el reposo. En tercer lugar, discutiremos el proceso de escritura, con frecuencia menos lineal de lo que se pretende. En cuarto lugar, hablaremos sobre el estilo de escritura que se debe desarrollar sin dejarse poner trabas por las convenciones estorbosas. Éstas son las orientaciones útiles que no deben convertirse en una camisa de fuerza. En quinto lugar, hablaremos de la necesidad de hacer leer nuestro documento por otros comentaristas. Es un enfoque relativamente simple, fácil de aplicar y que puede generar grandes dividendos. Finalmente, terminaremos con algunas palabras sobre la vigilancia que se debe tener con la protección de su documento.

Obstáculos para la escritura

Cuando leemos un artículo, un libro o una reseña, tenemos la idea del estilo del autor. En primer lugar, el editor de la revista o libro ha pasado por ahí, el revisor lingüístico ha sugerido las correcciones y pide aclaraciones sin que esto salte a la vista en el texto. Se debe también contar con los evaluadores que han estimado el manuscrito y proponen, a veces exigen, modificaciones. En resumen, el texto final está lejos con frecuencia de la primera versión entregada. Dicho esto, es raro que un autor no encuentre nunca dificultad en la escritura: para la mayoría, escribir es una tarea más o menos angustiante, ocasionalmente fácil, pero siempre gratificante.

Los bloqueos emotivos

Estos son los obstáculos más temibles de todos porque son aquellos que el redactor mismo se crea antes de escribir una línea. Son esos demonios interiores que se deben exorcizar regularmente, aunque algunos continúan renaciendo. Por ejemplo, Colette[36] creía carecer de inspiración, que su carrera de escritor había terminado y que no podría nunca más escribir. Sin embargo, si ella hubiera vuelto a leer el diario personal que mantenía regularmente, no sólo se habría dado cuenta de que, periódicamente, un mismo sentimiento de depresión la animaba sino que también terminaba siempre encontrando la inspiración. Jeannete Bertrand es una autora quebequense que ha escrito muchos seriales televisados y que ha tenido un constante éxito en el público. Y, sin embargo, cada vez que ella no ve su obra interpretada por los actores es presa de las dudas, casi convencida de que se dirige hacia un cierto fracaso, que ningún productor la contratará en el futuro, etc. En un nivel diferente, los estudiantes

36 Colette, su verdadero nombre: Sidonie Gabrielle Colette, novelista francesa, nacida en Saint-Sauveur-en-Puisaye (Yonne) el 28 de enero de 1873. Murió en Paris el 3 de agosto de 1954. Fue elegida miembro de l'Académie Goncourt en 1945.

de doctorado encuentran dificultades parecidas. En efecto, cualquier director de tesis no demora en darse cuenta de que no basta ofrecer un apoyo técnico y metodológico a los estudiantes que dirige; con mucha frecuencia, debe ayudarlos también a superar los obstáculos emotivos que pueden atrasar todo el proceso.

En la escritura descuidamos la influencia de la experiencia de nuestros estudios de nivel primario o secundario. Usualmente, los alumnos son animados a distanciarse de su experiencia y a describir una realidad que les es extranjera. En estas condiciones, la escritura puede fácilmente ser relacionada con una actividad fastidiosa donde el alumno se siente inadecuado, incapaz de sacar algo de lo que está en el corazón de su existencia.

> La revisión de las experiencias educativas más corrientes presenta la escritura alrededor de estas creencias:
> - No es conveniente escribir sus propias ideas.
> - Escribir es una actividad ante todo fastidiosa que consiste en repetir sus ideas y las de los otros.
> - Lo que ha sido escrito será leído minuciosamente por los evaluadores en primer lugar y ante todo para la búsqueda de los errores. (Rudestan y Newton, 2001).

Después de estas experiencias tan frecuentemente probadas en el sistema universitario no debe sorprender que muchos estudiantes de doctorado se encuentren estancados frente a la hoja en blanco. Son ambivalentes: una parte misma de ellos quiere escribir y otra los arrastra hacia las distracciones, llevándolos a realizar más tarde lo que debería ser escrito hoy. Como la redacción de una tesis implica una parte de trabajo solitario, es fácil caer en la tentación de la diversión. Y los preocupaciones no faltan, atractivas las unas como las otras, reales o imaginarias. Si se cede, la redacción no avanza, lo que aumenta la ansiedad.

Los bloqueos asociados a la tesis misma

Otra categoría de obstáculos está relacionada con la tarea misma: redactar una tesis de doctorado. Una vez más, la redacción de la tesis se extiende por varios años: en consecuencia, es necesaria la perseverancia y una buena organización desde todo punto de vista: para comenzar, un buen espacio para trabajar. Es muy útil tener un lugar donde las condiciones esenciales estén a la mano. Si es necesario, se debe prever utilizar las paredes para fijar el calendario de las tareas por hacer o un plan razonable del tiempo para trabajar, constancia, y apoyo de los otros. He ahí algunos ingredientes determinantes. Desde esta perspectiva, es necesario informar a sus allegados del avance de sus trabajos... ¡no son interminables!

Inevitablemente, surgirán imprevistos que constituirán otro tanto de obligaciones para el doctorando. La llave del éxito residirá en su capacidad de resolver estos problemas concretos de organización, y no solamente los dilemas teóricos. Redactar una tesis es más que escribir, porque la tierra no para de moverse y la vida continúa teniendo exigencias. "No deje que se le escape el proyecto de investigación. Bosqueje un plan de trabajo y actualícelo frecuentemente. Aprenda a organizar su tiempo para conservar el control del proyecto" (Sharp, Peter y Howard, 2002: 172). Un consejo de un profesor con experiencia: "No se mude, a menos que sea expulsado de su vivienda. No se meta a hacer trabajos de remodelación. No adopte un perro" (Bolker, 1998: 82).

Los avatares de la vida personal

Los problemas personales sobrevienen también; aquellos que nadie desea ni comprende, pero que hacen parte de la vida. La enfermedad es uno de ellos. Al respecto, aconsejo siempre a los estudiantes de todos los niveles hacer ejercicio regularmente: el ejercicio físico ayuda a concentrarse, a mantener la energía, el tono y el entusiasmo. Todos los médicos recomiendan hacer ejercicio (¡y dejar de fumar!). Esto vale no solamente para la población en general sino con mayor razón para los estudiantes que han iniciado un proyecto que exige concentración y esfuerzos constantes.

Otro acontecimiento ocasionalmente mencionado pero encontrado con frecuencia es el nacimiento de un niño, planificado o no. En efecto, algunos estudiantes son conducidos a minimizar los esfuerzos que requiere la tesis, otros restan importancia al tiempo que exige un recién nacido. En primer lugar, tomará varios meses antes de dormir una noche completa, lo que conducirá a los padres a levantarse, esto es, al insomnio y a pasar noches en blanco. Más tarde, serán los juegos a organizar, las caminatas a realizar, ir al parque de juegos, etc. Esta enumeración no es caricaturesca: es lo que le espera a los jóvenes padres. Además, todas estas tareas no están por encima de los las fuerzas de la pareja: la inmensa mayoría las cumple con competencia. No obstante, los dos padres se dividirán el trabajo... y ambos estarán cansados. Sin embargo, por la energía que estas tareas requieren, del tiempo que toman y las preocupaciones que generan, ellas no son totalmente compatibles con el trabajo intelectual. De lo que resulta entonces que la redacción de la tesis podría verse atrasada.

Un rumor dice que los estudios doctorales están en el origen de un divorcio (Rudestan y Newton, 2001: 183). Es verdad que la tesis es el origen de tensiones conyugales, y con mayor frecuencia de lo que se piensa. Es una posibilidad real: una unión inestable no aprovecha un proyecto que absorberá una gran parte de la atención de uno de los cónyuges y que cambiará eventualmente su estatus social. No obstante, el problema no proviene del doctorado como tal sino

del estado de la relación entre la pareja. Por esta razón, algunas precauciones son necesarias para que el proyecto de uno no le ocupe todo el espacio: es necesario tomar en consideración el valor que la vida familiar y conyugal tiene para usted, su importancia en su existencia, el papel que juegan sus familiares en su vida. Cuando la tesis se termina, la vida retomará su curso, y el estudiante continuará viviendo con los suyos. Esto será preferible a no haberlos perdido por causa de una falta de visión de largo plazo.

En fin, es posible que ciertas personas de cierta edad decidan emprender los estudios doctorales. Por muchas razones, esta posibilidad se les escapó en el pasado. Ellas pueden haber subestimado el tiempo necesario así como la perseverancia que este proyecto requiere, han podido descuidar la posible baja en los ingresos que podría implicar estos estudios, o han podido subvalorar el tiempo y la energía que se debe desplegar. La motivación extrínseca jugara menos para los candidatos más jóvenes. En lo que tiene que ver con la motivación intrínseca, ésta no logra siempre implicar los esfuerzos de los candidatos con experiencia. En este sentido, he visto en el pasado algunos estudiantes de edad que querían tomarse la revancha sobre su pasado cuando su medio de origen los había privado de posibilidades para estudiar, ¡y lo han logrado!

Vencer el dolor de la escritura

¿Es posible esquivar los obstáculos descritos anteriormente? Quizás no todos, como la enfermedad que exige tiempo de curación, y un divorcio que puede trastornar todo. No obstante, para los estudiantes que tienen un recorrido de vida común y corriente, algunas habilidades pueden sortear estas dificultades. Una vez más, no hay soluciones milagro que convengan a todos: cada quien debe encontrar su manera.

El rito y la disciplina

"Así, la escritura no viene en bloque, de un solo golpe: ella necesita un aprendizaje progresivo, una práctica que la constituya y la fortifique en la medida en que se practica" (Dobiecki, 2006: 61). En primer lugar, es necesaria la disciplina, el empeño, la regularidad y la continuidad en el esfuerzo. Todos los estudiantes no perciben desde el comienzo todo lo que la tesis exigirá de trabajo personal, ni todo lo que la familia y el círculo de amigos deberán pasar. Un colega abandonará su doctorado porque percibirá lo que costará para su vida de pareja. Otro no podrá aceptar ver que sus ingresos disminuyen hasta tal punto. Además, el logro no está siempre a la altura de los esfuerzos realizados. Pese a todo, no hay tesis sin esfuerzo ni sin renuncia.

Es necesario renunciar a muchas cosas: del tiempo libre, de las actividades de ocio, menos tiempo de paseo, incluso de reposo, menos distracciones, menos

tiempo con los suyos. Además, el estudiante de doctorado deberá concentrarse sobre su tema de investigación: él deberá renunciar a otros temas de investigación, por lo demás muy interesantes y prometedores, pero que desviarían sus esfuerzos y su atención. Cuando la tesis esté terminada, no solamente vendrá el tiempo para abordar estos nuevos campos sino que será necesario hacerlo. La tesis no es el fin de todo.

Para que el estudiante pueda disciplinarse, es necesario un contexto que lo predisponga a ello. Evidentemente, no todos hacen parte del grupo de privilegiados que pueden dedicarse todo el tiempo; estos son raros afortunados: la mayor parte de los estudiantes deben transigir con otras exigencias de la vida, entre las cuales está la necesidad de trabajar. En consecuencia, el tiempo se repartirá entre la tesis y las otras ocupaciones. Esta es la razón por la cual algunos abandonan el recorrido: "y muchos estudiantes no terminan nunca su tesis, por no haber sabido imponerse la necesaria disciplina personal o haberse beneficiado de un contexto favorable" (Beaud, 2006: 68).

La regularidad en el esfuerzo es verdaderamente la característica de la disciplina. Todos los días, lo más frecuente posible, es necesario encontrarse frente a su computador, sus libros, sus ideas. Es inevitable conservar el rimo y la continuidad. Pasar mucho tiempo sin escribir rompe el ritmo y hace perder el hilo conductor: cuando volvemos al trabajo sobre el asunto, se deberá dedicar algunas horas para tomar otra vez el ritmo, familiarizarse de nuevo con el tema, las ideas que hemos dejado en remojo. Conviene evitar enmohecerse y alejarse mucho tiempo de su tema. Esta es la razón por la cual es necesario darse una disciplina. Hay tantas maneras de hacerlo como personas. Bolker (1998: 44-45) sugiere tres: las más raras son aquellas que pueden sentarse y escribir un período de tiempo fijo, todos los días. Sin distracción, sin soñar despiertas, no responden al teléfono, no se levantan para prepararse un café. Escriben de manera continua. El segundo método se basa en la inspiración: escribir todos los días mientras las ideas llegan. La tercera es intentar escribir tantas páginas por día, cada día.

No hay ningún método que convenga a todos: la mayor parte del tiempo vivimos con una mezcla de las tres maneras de escribir arriba citadas. Sin embargo, según Bolker (1998), el tercer método es el más eficaz. En efecto, la inspiración no está disponible todos los días para la visita, y es difícil mantener la misma concentración y el mismo ritmo en las buenas y las malas. En cambio, fijándose un objetivo realista es más fácil medir los resultados obtenidos y, sobre todo, alcanzarlos. Por ejemplo, en una entrevista que me concedió hace muchos años, el politólogo Vincent Lemieux me decía que se quedaba en casa todas las mañanas para intentar escribir una página: "usted verá, me decía él, que al final del año, esto hace varias páginas". Tenía razón puesto que no solamente

esta práctica permite escribir al menos una página sino que la persona que acoge esta disciplina conserva el hilo conductor de sus ideas. Además, ocasionalmente se limitará a una sola página: al contrario, la mayor parte del tiempo redactará varias. En el fondo, lo importante no es quizás la página como tal sino la regularidad en la escritura: redactando una tesis, es necesario hacer de la escritura una prioridad en sus actividades y, sobre todo, escribir por la mañana. Una escritora incluso recomienda comenzar su jornada escribiendo (Bolker, 1998:47). Personalmente, me ha parecido siempre que las mañanas y los antes de medio día serían los tiempos particularmente productivos para mí. Con lo dicho, otros escriben hasta las escasas horas de la madrugada[37]. *"Il faut suivre sa pente, pourvu que ce soit en montant*[38]" (André Gide).

En la disciplina se cuela también el ritual. Sabemos que varios deportistas son supersticiosos: ellos tienen una manera particular de amarrarse sus zapatos, de entrar en el estadio según un cierto orden, etc. Tal entrenador llevará una corbata afortunada solamente en los partidos cruciales. Tal club invitará a tal artista a cantar el himno nacional porque el equipo local siempre gana en estas ocasiones. Los intelectuales no son extraños a estas creencias un poco mágicas. Por ejemplo, en tiempos de la caligrafía, un colega no comenzaba nunca su jornada sin haber afilado bien la punta de una veintena de crayones. Conocí uno que vestía la chaqueta que le heredó su abuelo, de quien admiraba la valentía y la dedicación al trabajo. Wolcott (1990) escribió mucho sobre la mesa de su cocina, inmediatamente después de desayunar, sin tomar el tiempo para irse a su oficina. Algunos no comienzan nunca su jornada sin haber comprado un café especial en el restaurante de la esquina. Otros se sientan en un restaurante, o en la biblioteca, porque ellos encuentran allí un atmosfera favorable para la redacción. Otros prefieren algunos cuartos de la casa que le parecen más propicios para la escritura que otros. Los gestos son múltiples pero muestran el lado mágico que reviste la escritura para muchos autores. Por insignificantes que puedan parecer estos rituales, es importante descubrir el tiempo, los lugares, los momentos de la jornada, la estación, el medio que serán los más favorables para la producción y para la escritura.

Aún más, el estilo de redacción de los autores no aparece siempre tampoco por la lectura de sus obras. Algunos escriben directamente pero deben redactar varias versiones para eliminar las redundancias, profundizar algunos puntos, redondear la expresión, etc. Otros escriben difícilmente y al precio de grandes

37 *L' Association pour la recherche qualitative* ha puesto en línea varios documentos sobre este método de búsqueda, entre ellos una bibliografía sobre la escritura de la investigación (Guillemette, F. y Berthiaume, M-J. (2008). *Bibliographie sur l'écriture de la recherche.* Association pour la recherche qualitative, En: [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/bibliographies.html] Consulta realizada el 20 de octubre de 2009.

37 Es necesario seguir su pendiente, siempre que se esté montando (Traducción libre).

esfuerzos pero su copia es casi final. Algunos abordan la escritura como una carrea de fondo, sentándose a la mesa regularmente. Finalmente, otros son del estilo del corredor de 100 metros: esperan hasta el final para redactar el texto, ¡esperan que la presión aumente para escribir!

El trabajo y el descanso

Cualquier autor sabe que el trabajo intelectual está hecho de buenos y malos días. Es necesario aprender a transigir con las buenas y malas jornadas, saber moderar el excesivo entusiasmo y no dejarse llevar por la depresión. Sin embargo, si cada día pesa y si el candidato siente el peso del aburrimiento sobre sus espaldas antes de comenzar el día, debe plantearse preguntas. La mayor parte del tiempo, las razones son más terrenales; puede ser por causa simplemente de una falta de sueño. Puede ser útil tomar algunos días de descanso para volver a tomar forma. Se debe conservar un ritmo de vida sostenible en un largo tiempo: es al final de la carrera cuando se gana. Si esta situación se prolonga, es necesario preguntarse si el tema interesa verdaderamente al estudiante. La disciplina y el ensañamiento son dos cosas diferentes.

Es necesario pensar en conservar el equilibrio en su vida. Incluso si la redacción de la tesis requiere de muchas y pequeñas renuncias, y a veces cotidianas, la vida continúa pese a todo. Hay vida al lado de la tesis. Se debe reponer fuerzas: hacer deportes, mantener la forma, mantener su círculo social de amistades, continuar cultivándose con la música, el arte en general. "Respete su ritmo biológico, duerma bien, coma bien y tome su tiempo para 'tomar aire' practicando deporte y viendo los amigos. Esto le permitirá romper con la soledad de su investigación y darse cuenta de que el mundo evoluciona alrededor suyo, con o sin el progreso de sus trabajos" (Boutillier et al., 2005: 200).

Una buena higiene de vida, los objetivos realistas, un contexto favorable, un ritmo soportable, he ahí algunos elementos que deberán favorecer la buena escritura.

El proceso de escritura

Como todo proceso de creación y de expresión, la escritura escapa en parte a nuestro entendimiento. Es posible esbozar la cronología, más fácilmente *ex post facto* que *ante facto*, más sencillamente después que durante el desarrollo del acto de escribir. En primer lugar, todos los métodos de investigación insisten con justa razón sobre la necesidad de conocer los principales autores que han tratado el tema que deseamos profundizar. Es necesario saber lo que los otros autores han dicho y escrito antes de nosotros. Desde este punto de vista, la lógica es implacable. De otra parte, como toda idea extrema llega a ser falsa, una

reseña muy exhaustiva de los escritos puede perjudicar el proceso de escritura. "Algunas personas se paralizan por la investigación extensiva que es necesario hacer para redactar un informe de investigación mayor o un trabajo universitario. Entre más busque usted, más difícil se hace para usted comenzar a escribir. Ya ha acumulado tanto material, ya sea en su cabeza o en sus notas, que usted no sabe por dónde comenzar a escribir y no puede encontrar el hilo para tejer la madeja de lana. Usted escribe siempre más notas, pero eso no significa que ha comenzado verdaderamente a escribir" (Elbow, 1981: 64). Al respecto los autores insisten en recomendar: comience inmediatamente a escribir, desde que lo pueda hacer, no tarde. Hay que escribir y escribir.

Con mucha frecuencia, demasiada tal vez, los metodólogos reiteran sobre la lógica de la presentación de la tesis y en hacerlo desde el comienzo. Por ejemplo, caricaturizando el pensamiento de este autor, he aquí un ejemplo de este pensamiento deductivo:

> De cada capítulo, tú elaborarás el plan (Beaud, 2006: 117).
> De cada capítulo, tú volverás a clasificar el material (Ibídem: 118).
> Parágrafo por parágrafo tú redactarás (Ibídem: 119).

Y otra citación que va en el mismo sentido:

> Finalmente, satisfecho con su plan detallado (acordado con el director de la tesis), habiendo constituido su base de datos cualitativos y cuantitativos, y teniendo sus ideas, el joven investigador se lanza a la redacción de su tesis (Boutillier et al., 2005: 74).

He aquí una manera cartesiana de aproximarse a la redacción. Es también una manera corriente, y, en el límite, la más lógica. Sin embargo, no es así como las cosas pasan normalmente. Al contrario, los autores recomiendan más bien escribir y escribir. "Frecuentemente, los estudiantes creen que la tesis se hace en dos tiempos muy separados, como compartimientos: el del proceso de investigación 'puro' (los escritos relacionados con este momento no son más complementos) y el tiempo, más noble y solitario, de darle forma escultórica a la tesis. Esta presentación es una herejía en la medida en que la escritura, en todos los estadios del pensamiento, es soporte y productora del pensamiento" (Cros, 2009: 145). La escritura es constitutiva del pensamiento: escribir nunca es perder; muy por el contrario: escribir es pensar. Es necesario escribir para saber lo que se piensa y no esperar saber de todo antes de escribir.

Evidentemente, la escritura científica no puede nunca ser tan libre como lo es en la redacción de una novela o de un poema. En una investigación empírica, la escritura está de alguna manera enmarcada por la descripción y la interpreta-

ción de los datos. En este sentido, ella no puede levantar su vuelo. No obstante, incluso la presentación de los datos es asunto de creación: toda escritura tiene un aspecto personal, subjetivo. En esta óptica, inclusive la presentación de los hechos más objetivos tiene nuestro sello, nuestro estilo, nuestra firma. Además, una gran planificación embota la creatividad y puede entorpecer la inspiración: "Incluso cuando usted se detiene para definir el significado antes de comenzar a escribir y cuando usted se siente satisfecho de su trabajo ('He ahí, se está plenamente en lo que yo quiero decir'), el hecho de que se aferre a una buena expresión cuando usted escribe corre el riesgo de bloquear cualquier creatividad y cualquier producción de ideas nuevas. Usted está limitado a lo que usted ya sabe y a lo que usted conoce" (Elbow, 1981: 43).

Varios autores recomiendan practicar la escritura libre (*free writing*). Desde su punto de vista, cuando se escribe no es necesario buscar inmediatamente la expresión precisa: más bien se debe escribir e intentar no perder las ideas. No es necesario pretender censurarse: si varias ideas se asoman a la puerta, se debe anotarlas de manera estenográfica, para desarrollarlas más tarde. Es la ventaja del computador: "Con el computador, se puede producir su texto 'a mil', es decir, de manera continua, sin ningún cuidado de disposición ni de diseño. Es un borrador destinado a ser retomado, remodelado, recortado, enmendado, expurgado, alisado, tantas veces como sea necesario según el sentido y los matices que se quieran hacer" (Dobiecki, 2006: 62). Es este el primer borrador que se debe producir y al que hay que darle más fuerza, vigor y originalidad.

Varios estudiosos en investigación cualitativa conocen esta estampida de ideas:

> En los textos cualitativos que se expresan con el recurso del lenguaje, las ideas no se presentan de manera discreta ni lineal, sino que se yuxtaponen, se interrelacionan y se mezclan. Muy frecuentemente, un "bloque de texto" que expresa una idea se superpone con "bloque de texto" de otras ideas. Gran parte de la información cualitativa toma la forma de textos complejos porque en el proceso de argumentación la idea puede presentarse de manera fragmentada, sin una estructura clara e incluso poco pulida. (Bonilla-Castro y Rodríguez Sehk, 1994: 160)

Al mismo tiempo que se escribe, no se debe necesariamente buscar enseguida la estructura final: ella llegará cuando sea el momento. Más bien, en el comienzo, se debe tender hacia una especie de borrador, incluso de caldo. Bolker (1998) llama a este documento la versión cero: es el nombre dado a la acumulación de páginas cuando éstas comienzan a mostrar una dirección vaga. La primera versión vendrá luego pero, por el momento, es una especie de sopa minestrón donde hay de todo. Lo importante no es decir ni bien ni mal sino no

perder ni desperdiciar las ideas. Escriba como si usted cantara: si le gustan los adjetivos, úselos; si gusta de los adverbios, empléelos. No se preocupe de quién lo leerá: esta versión es sólo para usted. Es preferible botar sus ideas sobre el papel que atormentarse si usted tiene el derecho de hacer tal o cual avance. Siempre habrá el tiempo de matizar.

Es la razón por la cual se debe comenzar a escribir temprano en el proceso. En investigación cualitativa, es recomendado alternar recolección de los datos y análisis. Desde que el investigador tenga claridad sobre la interpretación de sus datos, desde que haya una intuición por aclarar, él va notar inmediatamente que el miedo se pierde. "Los estudiantes piensan a veces que no tienen nada que decir antes de haber terminado su investigación o su lectura. ¡Es una peligrosa incomprensión! Ellos podrán no tener todavía ideas originales pero entre más temprano comiencen a escribir, más capaces serán de reflexionar, modificar, profundizar, aligerar, agregar y precisar las ideas que ya tienen" (Wisker, 2005: 135).

El fin evidente de la escritura libre es favorecer el proceso de la escritura, y no el mejor resultado. El fin es llegar a escribir de manera vívida, personal, original. Es necesario escribir, incluso en los días donde la inspiración parece agotada. Durante algunos días, las ideas del autor se atropellarán y las páginas se acumularán. Otros días, a veces el día siguiente, la redacción parecerá ardua, penosa, y no avanzará. Es necesario escribir sin parar, sin censura. En este contexto, nada impide que tarde o temprano haga falta organizar su pensamiento. Las ideas que parecen geniales de momento se muestran después más bien cortas. Otras apenas esbozadas se muestran más bien audaces y pedirán ser profundizadas con provecho. La última versión de la tesis no se parece en nada a la sopa de la que venimos hablando. Hay un doble movimiento en la redacción.

Por sugerencia de Elbow (1981), y tomando una alegoría del viaje, se debe en primer lugar hacerse a la mar. Es el tiempo de escribir todo, sin temor a las divergencias, las oposiciones, las contradicciones, incluso a la confusión. Es siempre más fácil poner las cosas en orden que partir de nada. En este período, no siempre es necesario seguir un orden: en los días donde la inspiración se vuelve sorda, se puede también comenzar por escribir una parte que se situará al final, por la cual tiene inclinación precisamente ese día. Se puede separar los capítulos en bloques que nos guste tratar. Cosa cierta, es mejor escribir alguna cosa, cualquiera que sea el orden, que no escribir nada (en la redacción de este capítulo comencé por la protección de los documentos informáticos). Cuando llegue el momento, el orden se impondrá sin dificultad, por sí mismo.

Hacerse a la mar no basta sin embargo: es necesario volver, mostrar lo que hemos aprendido de nuestro viaje y lo que nos hemos procurado. El tiempo de la

divergencia debe dar lugar al movimiento de la convergencia, de centralización, de organización, de aclaración. Es el tiempo de la lógica. Este movimiento de vuelta será tanto más favorable como arriesgado haya sido el viaje en el mar; es cuando usted refina la estructura general que emerge.

El enfoque más cartesiano o deductivo es más lógico, esto es, más acostumbrado y más corriente, que el enfoque constructivista o inductivo. Los dos tienen su mérito y ellos no se practican en estado puro: ellos requieren de matices. El enfoque más deductivo es más fácil pero producirá menos originalidad; el enfoque libre maximizará el crecimiento y el descubrimiento pero exigirá más tiempo, energía, y aportará su parte de incertidumbre. No obstante, en los dos casos, es necesario dedicarles tiempo, interés, impulso. Aquí, el director de tesis desempeñará un papel importante manteniéndose al corriente de lo que hace el estudiante, ofreciéndole comentarios rápidos y apropiados. Nada es más nefasto en este momento para el estudiante que comentarios que tardan en llegar de parte de su director.

Probablemente lo que ayuda al estudiante a mantener su impulso, sobre todo en la parte final, es el interés que él ponga en su tema de investigación, en los resultados que con gusto debe presentar y explicar. Puesto que el final del viaje tiene también su atractivo.

El estilo de escritura

¿Existe un estilo científico? Mi hipótesis es que este estilo existe, una especie de género literario disimulado, pero real:

> Este género no se enseña oficialmente y no obedece a los cánones explícitos; además, es ocasionalmente objeto de debates, lo que lo hace más difícil de definir. Al contrario, cosa cierta, él existe de hecho, es objeto de un consenso implícito, y mala suerte para quien trasgreda las reglas. [...] Me parece que se reconoce este género por ciertas características. En primer lugar, él da con escasa frecuencia importancia a la elegante escritura: los científicos que son tentados de hacerlo son calificados de literarios. Más bien, este género privilegia una escritura seca, neutra, descriptiva. Se dejan de lado las imágenes y las metáforas para mantener el análisis conceptual fino y aséptico a fuerza de mostrarse abstracto y general. Se evitan los juicios de valor y la polémica: están presentes pero escondidos bajo las apariencias neutras, veladas por las referencias, disimuladas bajo las discusiones teóricas. No es prudente hacer alarde: es mejor remitir a todo el mundo de vuelta hacia atrás y sacar las castañas del fuego para su propio beneficio. Sin embargo, este estilo tiene poco que ver con la ciencia como tal: él es el resultado de convenciones arbitrarias adoptadas

> por la comunidad científica y de una tradición cada vez más discutida por la comunidad científica misma. (Deslauriers, 1991: 11)

El estilo científico apunta a despersonalizar el texto: idealmente, es difícil identificar un autor de otra manera que por sus ideas. La neutralidad del estilo es una manera de mostrar objetividad. El auge de la corriente feminista en ciencias sociales ha desmitificado esta supuesta neutralidad: de hecho, el autor es una persona que puede equivocarse y que habla no obstante en su nombre. Hoy en día, las cosas han cambiado; los autores reivindican más la responsabilidad de su texto (Richardson, 1990: 27).

El estudiante que está en la búsqueda de su propio estilo no demorará en chocarse con estas convenciones lingüísticas. Sin embargo, como todo monopolio, el del género científico tiene sus límites: ¿existe una sola manera de escribir la ciencia? Es de esperar que no. En un artículo que resulta notable por su honestidad, Frankel Perry, un investigador de experiencia cuantitativa, describe la transición que debió hacer para pasar a la investigación cuantitativa, y en ella la adopción de un nuevo lenguaje. Y sin embargo, al finalizar la tarea, el proyecto que realizó no era menos bueno: a sus ojos, él no era menos ni más objetivo que cuando analizaba las estadísticas (2000: 99). En consecuencia, el dominio no es completo y es posible tener voces discordantes para quien lo desea. Y es en esto que se debe animar a los estudiantes: desarrollar su estilo. Para hacer esto, es necesario enfrentar los prejuicios y las convenciones para descubrir la manera y el modo de trabajar que mejor nos conviene.

En los cursos de oratoria, los participantes son alentados a encontrar su propia voz. Cada uno tiene su manera de convencer, de persuadir; se trata de encontrarla y practicarla. ¿Por qué no hacer énfasis sobre el descubrimiento y la práctica de un estilo de escritura que sería propio de cada quien? La manera personal para expresar la ciencia no hace la descripción menos científica pero ella traduce su propia manera de hacerlo. Usted deberá encontrar: "su propia voz" entre las otras, las de los expertos. "La voz, al contrario, es que lo que la mayoría de las personas tienen en su elocución pero que falta en su escritura; especialmente, una sonoridad o una textura, un sonido que les es propio. Reconocemos la mayor parte de nuestros amigos al teléfono antes de que digan quiénes son. Pocas personas transponen esta voz en su escritura" (Elbow, 1981: 228). Desde este punto de vista, desarrollar su estilo permite expresarse con menos esfuerzo y construir sus frases más fácilmente.

En el fondo, escribir una tesis no es muy diferente de escribir algún libro cualquiera. "Aprender a escribir así [una tesis] no me parece muy diferente entre aprender a escribir otra cosa [...] puede ser más fácil aprender a mejorar nuestra escritura en general que comenzar a satisfacer las exigencias específicas de la escritura en investigación científica" (Rudestan y Newton, 2001: 199).

Cualquiera que sea el estilo que adopte el estudiante, en últimas, la memoria, pero sobre todo la tesis, será evaluada a partir de dos principales criterios: la escritura y la erudición (Dunlevay, 2003: 103). La elegante escritura antes de cualquier cosa: una buena tesis comienza por encantar al lector, suscita su interés, hace seguir el rumbo del autor. "Esta escritura está ligada también con la elegancia, con la estética, con los estereotipos admitidos, con la continuidad de las lecturas recientes y se adquiere al mismo tiempo que se hace" (Cros, 2009: 136-137). "La referencia a las comparaciones, a las situaciones reales o imaginarias hacen más fácilmente perceptibles las ideas más abstractas, las nociones más teóricas. El uso de *metáforas* (sic), fundamentadas sobre la analogía y la semejanza, estimula, además, la imaginación" (Ferréol, 2000: 53).

Como lo sugiere Dunleavy (2003), el estilo del estudiante se ubicara en los confines de dos exigencias: la accesibilidad y el valor científico agregado por esta tesis. La accesibilidad oscilará entre la escritura ineficaz y la escritura popular; la del valor científico, entre una escritura científica demasiado densa y una escritura profesional adecuada (p. 105). Se puede postular que los estudiantes pasarán de una escritura más sosa a una más relevante, entre la escritura popular y la escritura demasiado científica. Como telón de fondo, se debe ir en el sentido de lo que se puede hacer mejor y en lo que nos conviene.

Es verdad que se debe comenzar a escribir temprano y escribir todo, viene también el tiempo de ordenar y producir un documento más acabado. Esta es la razón por la cual se debe reservar tiempo para dejar reposar su documento, y esto no es perder tiempo. "Después de haber escrito la primera versión, déjela de lado por un día o dos para darse el tiempo de olvidar lo que usted ha escrito exactamente. Si usted revisa su escrito inmediatamente cando haya completado la versión, su mente verá lo que usted quiso decir en lugar de leer lo que usted ha verdaderamente escrito. Más tarde, usted verá su documento con ojos nuevos y verá lo que debe ser corregido o aclarado" (Thiroux, 1999: 161). Es lo que Goody llama "rumiado constructivo" (1979, citado por Cros, 2009: 148). La tesis lleva la huella de la reflexión, del pensamiento reflexivo que se construye poco a poco. En el cronograma de redacción de una tesis, es necesario pensar en dejar este espacio de tiempo para reflexionar. Se debe dar tiempo a la reflexión de actuar.

Hacer leer de nuevo

El autor de la tesis aprende rápidamente que debe dedicarse a su trabajo, con frecuencia, en más de una ocasión. Sin embargo, insistamos que las versiones sucesivas no exigirán el mismo trabajo: la primera versión necesitará probablemente muchas modificaciones y las otras cada vez menos. Lo ideal es llegar a un punto donde ninguna persona tendrá comentarios por hacer, pero se trata, claro está, de un ideal.

En esta etapa debe volver a leer su trabajo y hacerlo leer por otros. A este respecto, no se debe dudar en consultar el máximo de personas dispuestas a leer su documento y dar una opinión. Esta cosecha de comentarios podrá reservarle sus sorpresas: un amigo en el cual usted tiene gran confianza no tendrá el tiempo para dedicárselo o le dará comentarios elementales, o del tipo de aquellos que le disgustan. En cambio, un colega menos cercano podrá darle sugerencias asombrosamente útiles.

Cuando se solicita las opiniones de los otros sobre nuestra tesis o sobre cualquier otro documento, se debe precisar cuáles son los comentarios que esperamos: nuestras indicaciones les señalarán sobre cuáles aspectos ocupar su atención. Elbow (1981), propone dos tipos de evaluaciones que se pueden pedir a los familiares, los colegas, los conocidos, o cualquiera que nosotros estimemos capaz de ofrecer una opinión interesante sobre nuestro manuscrito. El primer tipo de comentario es aquel redactado a partir de indicaciones precisas (Elbow, 1981: 240-245). El autor remite al crítico una lista de criterios y le pedirá evaluar el manuscrito según estos criterios. Por ejemplo, ¿el manuscrito está bien escrito? ¿El material está bien organizado? ¿Las partes están bien balanceadas? ¿El lector sigue fácilmente el razonamiento del autor? ¿Los autores citados son expertos reconocidos en el campo? ¿Cuáles son los que faltan? Es el tipo de comentarios usualmente solicitados, lo más corriente.

La otra categoría de comentarios es más compleja, reúne a la vez el punto de vista del autor y del comentarista: es el comentario redactado a partir del punto de vista del lector eventual (Ibídem: 245-252). Se ocupa del estilo de la escritura, sobre lo que experimentará el lector cuando tenga conocimiento de su manuscrito. Estos evaluadores no son necesariamente los expertos en lingüística —mucho mejor que no lo sean—, sino que son sobre todo las personas sensibles a la atmósfera que desprende su manuscrito. Ellas no son expertas en refinamiento teórico, pero le dirán el interés que su documento puede suscitar en el lector.

Los dos tipos de *feedback* o retroalimentación son importantes. Naturalmente, el primer tipo de comentario es el más corriente: se pide al evaluador actuar como un experto, un entrenador, o un comentarista. Él lo hace como una persona exterior a su trabajo. "Es el *feedback* más práctico y el más fácil de comprender porque él se dirige directamente a su escritura" (Ibídem: 243). El comentarista puede aislar los aspectos más débiles de su trabajo y usted sabrá qué mejorar precisamente. El otro *feedback* es más sutil: en este caso, usted alentará al comentarista a actuar como un auditorio, de sentarse frente a usted y escuchar su música. Esto le ayuda a usted a percibir el efecto de su música en el auditorio.

Los comentaristas pueden a veces parecer rudos, pero no debe ofuscarse y sentirse herido. Es necesario más bien decirse que el evaluador ha hecho lo mejor posible para darle los comentarios dirigidos a mejorar su documento: este es su único objetivo. En este caso, se debe tener en cuenta su opinión, incluso si ésta no se comparte. No se debe ver allí una sanción sino una operación para hacer validar el contenido de su trabajo. "Siempre es mejor que los comentarios lleguen durante la tesis que después de su sustentación... Sea entonces abierto y receptivo a las críticas, ellas no deben desestabilizarlo sino permitirle reforzar la solidez de sus análisis" (Boutillier et al., 2005: 1999). Es muy útil pedir los comentarios de varias fuentes: si todos los comentarios destacan la misma debilidad, entonces su documento presenta un punto débil que se debe reforzar. Al contrario, es necesario distinguir los comentarios de opiniones más precisas. Lo más útil a corto plazo son las sugerencias más explícitas.

Por supuesto, a continuación de estos comentarios, el autor es el que manda: en último análisis, la decisión le corresponde. En consecuencia, cualquier comentario no es necesariamente apropiado como tal: con su director, el estudiante toma en cuenta lo necesario y acepta las correcciones juzgadas apropiadas.

Proteger su documento

Siempre es primordial proteger el manuscrito de su tesis. Antaño, cuando la única forma de existencia de la tesis era el manuscrito, era muy importante proteger la copia de papel. Me acuerdo de un colega que iba a entregar su tesis. Festejamos la terminación de su trabajo bebiendo algunas cervezas. Regularmente, él verificaba dónde estaba el maletín que contenía el manuscrito de su tesis: "cuando no la siento cerca de mi rodilla, decía, ¡me siento nervioso!". Hoy en día, el computador nos facilita la tarea desde más de una perspectiva: es posible poseer una copia que podemos mejorar en el transcurso del trabajo. No obstante, la informática nos da un falso sentimiento de seguridad: pensamos que estamos más protegidos que nunca cuando no es así. Al contario, la copia informática es más frágil que el manuscrito. Y sin embargo, es muy importante tener siempre una copia en un lugar seguro: este documento representa varios años de esfuerzo que pueden levantar el vuelo en un breve instante. Sucede lo mismo para cualquier documento, pero la tesis requiere un cuidado especial.

Entre las precauciones elementales que hay que tomar y que la mayoría de nosotros olvidamos regularmente, la más fundamental es hacer una copia de los documentos más importantes que tengamos en nuestro computador. Además, se debe repetir la operación regularmente. En nuestros días, trabajamos habitualmente con un computador, agregamos todos los días nuevos archivos o documentos, más de lo que pensamos. Es cuando los perdemos o lose extraviamos cuando nos damos cuenta de su cantidad y valor. Así que es opor-

tuna una actualización regular de los documentos. Luego, guardar la copia en lugar seguro, y en un lugar diferente de aquel donde se encuentra nuestro lugar de trabajo principal: como usted lo verá, no se sabe nunca. Cuando hay dos copias, en lugares diferentes, al menos uno debe estar protegido (Sharp, Peters, Howard, 2002: 218). Además, si es posible, utilice diferentes soportes informáticos: *pen drive*, disco duro portátil, un segundo computador, depósito institucional.

Bolker (1998: 81) sugiere incluso conservar una copia de papel de cada una de las versiones de la tesis. La razón evocada es que nunca se sabe qué nos tiene reservado el porvenir y que por toda clase de razones que se nos escapan puede ser que estemos atrasados en la redacción de la tesis. Podemos obtener un ascenso en el trabajo, enfermarnos, quedar embarazados, ocuparnos de un niño que exige mucha atención, etc. En estos momentos, es muy importantes saber dónde estamos cuando reanudemos el trabajo.

Hay otra razón por la cual se debe tener al computador protegido de virus. Nos comunicamos cada vez con más frecuencia con otros usuarios para intercambiar textos, imágenes, piezas de música, mensajes electrónicos. Estos son canales por los cuales los virus pueden introducirse y arruinar el trabajo de muchos años. Es muy importante que su aparato esté protegido contra estos ataques que suceden regularmente y que pueden causar mucho daño. Evidentemente, las defensas son cada vez más eficaces…pero los *hackers* también. Cuando somos las víctimas, es muy tarde.

También es importante que el computador esté en buen estado, siempre listo para funcionar y conservar las informaciones que le confiamos, y sobre todo la tesis o la memoria. "Trabajar intensamente con un computador pone su disco duro en una dura prueba. Si el computador en el cual usted trabaja le pertenece, aprenda a mantener su disco duro con la ayuda de las funciones 'limpiar' y 'desfragmentar' una vez por mes o al menos cada dos" (Beaud, 2006: 51). Se debe mantener no solamente el computador sino también los diskettes o los discos compactos en los cuales los documentos están grabados: un disco rayado puede fallar en un mal momento. Es necesario no perder de vista ni de la mente que estos datos son virtuales y pueden ser fácilmente aniquilados.

Historias de horror verdaderas (o el contrario de las historias de pesca)

Para ilustrar la fundamentación de estas precauciones a tomar, he aquí algunas historias cruelmente verídicas que ilustran que todos son susceptibles de perder sus datos:

- La casa de un colega se incendió. Él tiene una oficina en la universidad, pero como trabaja todo en la casa, llevó todos los datos de sus proyectos de in-

vestigación, los documentos, los libros. Perdió todo, computador incluido, y escribirá poco en consecuencia.

- La casa de un colega fue robada. El ladrón parte con su computador, sin importarle que lleva la tesis, las notas de curso y los proyectos de investigación del propietario.
- Un colega puso todos sus documentos en su USB (*pen drive*[39]) que carga todo el tiempo. Al pasar cerca de su computador, él engancha la punta del teclado donde la USB está pegada. La llave se rompe y solo el enchufe o la toma queda en el teclado. Él la retira delicadamente y va a verificar en su computador de la oficina si todo está. Sí… pero faltó poco.
- Un conocido se va a encontrar con su director de tesis en Burdeos. Naturalmente, se detiene en París. Por un corto momento, él desconecta el sistema de alarma de su auto. Se deja robar sus prendas personales entre las cuales está su tesis, casi lista, y es la única copia. Está completamente destrozado y nunca terminará su trabajo.
- Un relámpago golpea la residencia de un estudiante de doctorado. La sobrecarga eléctrica de esta manera generada destruye todo lo que contiene su computador, y el computador mismo. (Rudestan y Newton, 2001: 250).
- Un computador, no obstante conocido como muy seguro, se descompone de un momento a otro. Todos los datos desparecen. El propietario no tiene copias de seguridad.
- He aquí una historia de tiempos antiguos. En la redacción de tesis en la Universidad de Toronto, un colega pudo beneficiarse de una oficina en el interior mismo de la biblioteca, como cualquier estudiante en redacción de tesis. En esa época preinformática, él escribe su texto a mano: su escritura era original, y su texto está hecho de tachaduras, de notas al margen, etc. La mujer de limpieza pasó por su oficina, presume que este papel no tiene valor… ¡y bota un capítulo clave en la caneca de la basura! Mi amigo vuelve después de medio día para constatar con pavor que su precioso documento ha desaparecido. Se dirige a la oficina del director de la biblioteca que no puede sino confirmar el desastre sin poder hacer nada. De oficina en oficina, mi camarada se encuentra en el servicio de basuras. Confirma que todas las canecas de la biblioteca han sido vaciadas en un inmenso contenedor que se cambia cada dos días. Si él quiere inspeccionar el contenedor que está lleno, su documento estará allí probablemente. Y ahí está en proceso de hurgar en los detritus: los periódicos mojados, los vasos de café de cartón casi llenos, los restos de sándwich de almuerzo, las botellas vacías, etc. (¡ah! Qué no se hace en un doctorado). Mi colega no pierde su ánimo, revisa las tres cuartas partes del contenedor y luego de cuatro horas de minucioso re-

39 USB (de *Universal Serial Bus*; en inglés *pen drive*, USB *flash drive*).

gistro, ¡Eureka! Recobra su texto, no muy maltratado pese a todo e incluso legible.

Naturalmente, estas historias le suceden a los otros, nosotros lo sabemos, pero para aquellos que han sido víctimas, estos incidentes han significado a veces el abandono de sus investigaciones y de sus tesis. Se debe, así pues, precaver. Es como las aseguradoras: la mayor parte del tiempo, no tenemos absolutamente necesidad de ellas. Al contrario, cuando la mala suerte golpea, ¿quién no se alegra de haber sido prudente? (Redactando esta parte, me di cuenta que tenía una copia de mis documentos, pero en mi oficina, al lado de mi computador. Fui a comprar una USB para confiarle a mi esposa para que la llevará a su oficina!).

Como conclusión, ¿qué queda entonces de las tesis entregadas en las universidades, año tras año? Es común deplorar con ironía que las tesis duerman en los anaqueles y casi no sean consultadas, a menos que el director las presente para llamar la atención de los otros estudiantes que dirige. En este marco, es evidente que las exigencias universitarias no favorecen casi la lectura de las tesis. Los desarrollos conceptuales finos, la crítica de enfoques que deberán rechazarse de todas maneras, todos estos rodeos tienen poco que ver con el interés que debe suscitar un documento científico. Esta es la razón por la cual transformar una tesis en libro significa una conversión fundamental.

En primer lugar, una tesis no es un libro. Una tesis se dirige al medio científico: ella apunta a la demostración de su capacidad de llevar a cabo de manera satisfactoria un proyecto de investigación. Es una ilustración de su capacidad de aplicar las reglas del método científico. En esta óptica, una tesis enfatiza sobre la demostración de su hipótesis y la lógica científica de su enfoque.

Un libro es otra cosa: se dirige al público; así pues, a un medio conocedor o iniciado que se fija con frecuencia en la demostración científica de su punto de vista. El lector medio se interesará en sus conclusiones antes que en su enfoque científico. El interés de los lectores proviene de un tema original, explicado simplemente y en un lenguaje accesible. Sea éste científico o no, haya sido bien o mal aplicado el método, el lector no se plantea generalmente esta cuestión. Se concluye entonces que se deberán eliminar varios buenos parágrafos que usted ha perfilado con cuidado, a veces por solicitud de su director, y que han podido interesar ampliamente a los especialistas o prevenir contra las eventuales preguntas difíciles del jurado de tesis. Es muy posible que usted vaya a sufrir del corazón y cortar en vivo, es decir, suprimir los argumentos que más quiere. Nada le impide conservar estas partes para sacar una o varias publicaciones científicas. En resumen, transformar una tesis en libro necesita un trabajo de reconversión de estilo y de contenido.

Capítulo 7

La divulgación de la investigación*

* Por María Victoria Alzate Piedrahita y Miguel Ángel Gómez Mendoza.

Introducción

Para exponer los principales elementos que se deben considerar de cara a la difusión de los resultados de investigación, es necesario determinar las características de los diversos tipos de publicaciones con el fin de seguir el camino adecuado para alcanzar el público objetivo del texto. La organización de los textos científicos a divulgar exige un análisis desde diversos perspectivas, a saber: valor heurístico de la investigación, manera de decir y escribir (plan formal), y la apreciación del contenido en su rigor y originalidad[40].

En la práctica de la investigación y, con mayor razón en la formación de maestría y doctorado, la difusión de los resultados permite a los individuos hacer accesible a un público más o menos amplio cada una de las contribuciones particulares que éstas aportan a un campo de estudio. En este sentido, la difusión de los resultados de investigación relaciona un investigador redactor (practicante, estudiante, profesor u otro) y un órgano de difusión (o un difusor) que acuerdan colaborar para hacer conocer a los eventuales lectores los resultados de investigación sobre el o los temas de investigación relacionados con su campo o disciplina de investigación. Este proceso de colaboración implica que los protagonistas entienden sobre lo que será publicado, sobre la forma que asumirá la publicación y sobre la categoría de las personas susceptibles de estar interesadas por el producto de la investigación.

Muchas ideas interesantes, esbozadas en una hoja o almacenadas en un disco duro, terminan por perderse en el fondo de un cajón, en un archivo o en un disco de seguridad, porque les faltó recibir este pequeño complemento de trabajo que las hubiera hecho publicables, si bien pocos escritos y trabajos de investigación son publicables tal como se presentan cuando salen de la mente de sus autores. Incluso los trabajos de los estudiantes que tienen el mérito de la mejor nota, ya se trate de ensayos, memorias o tesis, deben, antes de ser publicados, organizarse para el gusto del público destinatario y adaptados teniendo en cuenta el género de publicación que se pretende.

Concebido en este espíritu, este capítulo presenta diversas consideraciones prácticas que pueden apoyar la preparación y revisión de textos de investigación destinados a la publicación. Se trata principalmente de las nociones de "público objetivo" y de "tipo de publicación", de las características que gene-

40 La redacción de este capítulo y su adecuación a un contexto como el colombiano fue posible gracias al seguimiento e interpretación de los sugerentes argumentos expuestos por los profesores canadienses Gérard- Raymond Roy y François Larose en el trabajo: *La diffusion des résultats de recherche*. En: Kersenty Thierry y Savoie-Zajc-Lorraine (2000). Introduction á la recherche en éducation. Sherbrooke: Editions du CRP. pp. 273-293.

ran la aceptación de publicar o no un texto. En síntesis, el lector está invitado a apropiarse de los principales fundamentos que deben tener en cuenta los estudiantes e investigadores que deseen difundir y ver publicados sus trabajos. Estos principios apuntan a dar una "plusvalía" o valor agregado al texto así como, y esto se dice de manera implícita, para todos los tipos de textos a redactar cuando se lleva a cabo la actividad de realizar una tesis de maestría o doctorado y cualquier otro proyecto de investigación universitaria. En consecuencia, el contenido del capítulo será ilustrado con algunos ejemplos en los puntos esenciales.

Los públicos destinatarios

Durante años, tanto en la escuela primaria como en la secundaria, cada uno de nosotros aprendió a redactar diferentes clases de textos. Cada vez, en calidad de emisores, hemos sido invitados a tomar en consideración el destinatario o el receptor del mensaje. Esto tenía por objetivo permitir que el texto obtuviera el efecto deseado. Incluso en un nivel más avanzado, este tomar en consideración el destinatario y la situación de comunicación sigue siendo indispensable. Pero aquí el receptor se llama público objetivo o destinatario.

Cada escrito puede ser leído y comprendido. El público objetivo comprende todas las personas que deberían unirse al texto. Éstas pueden ser los alumnos, los estudiantes, los profesores de diversos niveles o los especialistas de diversos campos y, puede ser también, todo el mundo, es decir, el gran público.

Según el público objetivo, el tono, el vocabulario, la fraseología misma del texto pueden variar. En el plano oral, no se expresa de la misma manera con amigos que cuando se ofrece una conferencia; en el primer caso, el discurso puede implicar sus implícitos, que buscan llenar la situación de comunicación, mientras que el contenido de una conferencia debe ser estructurado y desarrollarse según un orden anunciado desde el comienzo del discurso. En la televisión, hay películas destinadas a un público de todas las edades, otras, a un público de treinta años y más, otras incluso, a un público de más de diez y ocho años.

Sucede lo mismo con lo escrito; los lectores de las revistas científicas no buscan necesariamente informaciones tan precisas ni el mismo tipo de información que aquellos que alimentan la mente con textos de vulgarización o artículos que aparecen en las revistas profesionales. De alguna manera, quien quiere ser leído y comprendido debe tomar en consideración lo que desea conocer su lector. De hecho, si, en investigación, el practicante, el estudiante-investigador o el investigador crea el mensaje, es el público objetivo quien orienta en parte su manera de decir. Pero cuidado, esta manera de decir difiere según las formas de publicación y sus características.

Las formas de publicación

Existen varias maneras de hacer pública una información, de difundir un mensaje. En lo oral, piénsese en los gritos por el cambio del valor de las acciones en las bolsas de valores o por la venta de diversas mercancías en algunos mercados. En lo escrito, la información, ahora más fácilmente disponible luego del invento de la imprenta por Gutenberg, se prepara en especial cuando se refiere a la investigación, según diversas formas de publicación y puede ser presentada en versión de papel, o en soporte digital o en video. Veamos a continuación una lista de publicaciones colombianas del campo de las ciencias sociales, humanas y de la educación.

Tabla 2. Revistas Gran área de conocimiento:
Ciencias Sociales Aplicadas- Área de conocimiento: Sociología[41]

	NÚMERO ISSN	TÍTULO DE LA REVISTA
1	0123-885X	REVISTA DE ESTUDIOS SOCIALES
2	0122-9729	TENDENCIAS & RETOS
3	0123-4471	REVISTA DE ANTROPOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA
4	0121-7550	NÓMADAS
5	0124-1168	ENTRE LOS LÍMITES Y LAS RUPTURAS
6	0123-4986	TRABAJO SOCIAL
7	1657-8031	EL ÁGORA USB
8	0122-1213	PROSPECTIVA
9	0124-5554	CUADERNOS DE SOCIOLOGÍA
10	0120-159X	REVISTA COLOMBIANA DE SOCIOLOGÍA
11	1692-715X	REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

41 Fuente: Publindex. Sistema Nacional de Indexación y Homologación de Revistas Especializadas de CT+I. Colciencias-Colombia. En: [http://huitaca.colciencias.gov.co:8084/publindex/]. Consulta realizada el 8 de diciembre de 2009.

Tabla 3. Revistas Gran área de conocimiento:
Ciencias Humanas- Área de conocimiento: Educación[42]

	NÚMERO ISSN	TÍTULO DE LA REVISTA
1	0122-5057	REVISTA EMA
2	0121-4195	OPCIONES PEDAGÓGICAS
3	2027-1174	MAGIS - REVISTA INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN
4	1657-4249	UNI-PLURI/VERSIDAD
5	1900-5830	PEDAGOGÍA & LENGUAJES
6	0123-2088	ACTAS PEDAGÓGICAS
7	0121-2494	PEDAGOGÍA Y SABERES
8	0120-1700	ACTUALIDADES PEDAGÓGICAS
9	0121-3814	TECNE EPISTEME Y DIDAXIS
10	0121-7593	REVISTA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
11	0120-3916	REVISTA COLOMBIANA DE EDUCACIÓN
12	0123-4870	FOLIOS
13	0123-1294	REVISTA EDUCACIÓN Y EDUCADORES
14	0121-7887	REVISTA UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA
15	2011-5318	EDUCACION Y DESARROLLO SOCIAL
16	1692-2697	EDUCACIÓN Y PENSAMIENTO
17	0121-2753	ITINERARIO EDUCATIVO : REVISTA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN
18	0124-5821	REVISTA VIRTUAL UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL NORTE
19	0124-793X	REVISTA DE INVESTIGACIONES UNAD
20	1909-0366	STUDIOSITAS
21	2011-4680	IMPETUS
22	1657-7531	INTERACCION

Publicaciones en versión papel. Con las formas de publicación, dispuestas en soporte papel, relativas a la difusión de la investigación en ciencias sociales, humanas y de la educación, se hace referencia a los textos con difusión restringida, como los informes de investigación y las monografías[43], así como los

42 Fuente: Publindex. Sistema Nacional de Indexación y Homologación de Revistas Especializadas de CT+I. Colciencias-Colombia. [http://huitaca.colciencias.gov.co:8084/publindex/]. Consulta realizada el 8 de diciembre de 2009.

43 Publicación que resulta del estudio exhaustivo y detallado de un tema preciso y relativamente restringido. Es un documento único en el tiempo y en el espacio, apunta a dar un panorama de una cuestión particular en algunos capítulos. Es la obra de una o varias personas y aparece en un momento preciso, pero puede ser objeto de posteriores reediciones actualizadas. La monografía también es comúnmente llamada libro.

ensayos de investigación[44], las memorias de maestría o magister[45] y las tesis de doctorado[46] que conciernen directamente la formación de investigadores. También remiten a los textos de difusión más amplia o extendida, como las actas de coloquios o de congreso, las obras colectivas y los libros, a los cuales se agregan los artículos que aparecen en diversos tipos de periódicos como las revistas científicas[47] y las revistas profesionales[48].

Si bien todas las publicaciones contribuyen a hacer conocer los resultados de la investigación, el alcance de ésta, aunque sea difundida, no abarca sino un pequeño número de sus destinatarios. Varias razones lo explican, entre ellas las barreras lingüísticas, el sectarismo académico y el elevado número de publicaciones. La mayor parte de los textos no están publicados sino en una sola lengua, y como muchos investigadores no son realmente bilingües y todavía menos multilingües, ellos tienen por esta razón solamente acceso a una parte de los resultados. ¿Cuántos investigadores colombianos pueden tener conocimiento de las investigaciones que se llevan a cabo en China, Rusia, en República Checa y en la República de Rumania? A veces, este primer obstáculo no está del lado del sectarismo que hace de la investigación un gueto. Campos enteros de investigación se subdividen en capillas cuyos partidarios o creyentes no se hablan entre sí. Algunos son conductistas, otros constructivistas; esto hace más difícil la integración de sus respectivos aportes. Hay también una enorme can-

44 Publicación que se presenta para la obtención de un diploma de maestría en ciencias sociales, humanas y de la educación, en el cual un investigador debutante realiza la exposición de un problema y de los elementos constitutivos de un marco teórico, o la exposición de una metodología y el análisis de los resultados. En nuestro medio equivale a la *tesis de maestría* o *tesis de magister*.

45 Publicación que resulta de una investigación, o de una reflexión de orden argumentativo, evaluado por jurados con el fin de obtener una maestría o magister en artes. Una memoria comprende con frecuencia la exposición suficiente de una problemática o de un marco teórico, la presentación de una metodología de investigación y de los resultados de esta investigación, así como una discusión sucinta pero suficiente de los resultados. Igualmente, en nuestro medio equivale a la *tesis de maestría* o *tesis de magister*.

46 Publicación producto de un trabajo sustancial de investigación, o de una reflexión argumentativa de envergadura, presentada para la obtención de un doctorado. Una tesis de doctorado comprende, con mucha frecuencia, el análisis detallado de una problemática y de un marco teórico, la presentación de una metodología de investigación y los resultados de esta investigación al igual que una discusión en profundidad de estos resultados.

47 Revista periódica que publica los artículos científicos producidos por los investigadores y de manera habitual evaluados por pares, reseñas de obras científicas, etc. La *Revista Colombiana de Educación* (Universidad Pedagógica Nacional), la Revista *Historia Crítica* (Universidad de los Andes) y la *Revista Colombiana de Sociología* (Universidad Nacional), son tres ejemplos de revistas científicas colombianas.

48 Revista periódica que publica los textos destinados a personas que ejercen una misma profesión; ellas difunden la información a las personas que cumplen un mismo género de trabajo. Por ejemplo, la revista *Educación y Cultura*, (publicada por la Federación Colombiana de Educadores FECODE), es una revista profesional publicada en Colombia.

tidad de información disponible: es casi imposible, entre otras razones por falta de tiempo para hacerlo, tener conocimiento de todo lo que se ha publicado en su propio campo de investigación. Esta cantidad de publicaciones ahora disponibles conduce por lo demás a elevar las exigencias de calidad de los nuevos textos que se destinan a la difusión. En investigación universitaria, ¿cuántos ensayos científicos terminan en una publicación? ¿Cuentas tesis memorias se difunden? ¿Y cuántas tesis de doctorado? Quizás más tesis que ensayos, pero, en cada caso, muy poco.

Publicaciones en versión informática o digital. Algunos de los escritos que han sido tradicionalmente distribuidos en versión papel ahora se presentan en soporte informático. En efecto, hoy en día algunas revistas, y muchos libros, se difunden directamente por vía electrónica. Las revistas electrónicas, arbitradas o no, como por ejemplo *Relieve*[49] y *Razón y Palabra*[50] responden a los mismos criterios de evaluación y de publicación de sus equivalentes difundidas en forma impresa como son, por ejemplo, la *Revista Colombiana de Sociología* o la *Revista Colombiana de Educación*, incluso la revista *Historia crítica*. Un elemento: la longitud de los textos aceptados, las distingue también de sus concurrentes "menos virtuales". En general, si bien esta característica no es universal, una revista electrónica, que recurre o no al arbitraje, acepta muy fácilmente un escrito cuya longitud es de 15% a 25% superior a aquella que puede tolerar una revista impresa. Finalmente, muchas bases de datos, diccionarios, enciclopedias, etc., son ahora de fácil acceso en internet o en cederrón[51].

---

49 [http://www.uv.es/RELIEVE/]. Como se dice en su portal: "RELIEVE es la primera revista electrónica de España, tiene una orientación académica con un exigente proceso de revisión por expertos y es totalmente gratuita. Aspira a ser un instrumento de comunicación para la comunidad educativa, en particular en temas de *investigación* y de *evaluación educativa*, entendidas en un sentido amplio. Pretende aprovechar eficazmente las posibilidades de comunicación e interactividad que ofrece internet" (Consulta realizada el 8 de diciembre de 2009).

50 [http://www.razonypalabra.org.mx/]. Se considera la primera revista electrónica en Latinoamérica especializada en educación. *Razón y Palabra* es la principal publicación digital del proyecto internet del Tecnológico de Monterrey, Campus Estado de México.

51 Para un tratamiento específico y operativo de la búsqueda de información documental digital en el campo de la educación y la psicología educativa, recomendamos consultar al lector el *Manual de investigación educativa. La búsqueda de información* (2007). Universidad Tecnológica de Pereira.. Pereira: Editorial Papiro, de los profesores Hernán Gil, Fernando Romero y Miguel Gómez. En el primer capítulo se expone una experiencia de orden didáctico con la intención de desarrollar actitudes y habilidades de tratamiento y aprovechamiento de la información cuando se emplean diversos medios informáticos y documentales en la enseñanza y aprendizaje de la investigación educativa y pedagógica en el ámbito académico universitario. El segundo capítulo de este libro busca responder a la pregunta de cómo obtener información, en particular electrónica, sobre un área determinada, y además, en cuál soporte o formato se presenta. Se trata entonces de dar cuenta de la diversidad fuentes (revistas académicas, diccionarios, catálogos, y tesauros) y su evaluación para acceder a la información. Es evidente que internet ofrece una cantidad muy grande de documentos que plantea a los usuarios problemas sobre

Como se ha mencionado anteriormente, varios tipos de publicaciones pueden dar lugar en nuestros días a una difusión electrónica. De esta manera, en algunas universidades del mundo anglosajón las tesis y las memorias pueden ser entregadas o "depositadas", para efectos de una publicación restringida (intranet) o amplia (internet) en formato electrónico. Ahora bien, entregar para efectos de difusión los trabajos de investigación que tienen carácter "académico" es una práctica corriente en muchos países como Francia, Australia, Estados Unidos, Gran Bretaña, Irlanda y España[52], entre otros; y quizás incipiente en el nuestro[53]. Esta forma de publicación y difusión es objeto de proyectos experimentales que se desarrollan en un marco colaborativo: dos de ellos se realizan conjuntamente entre el Quebec y Francia[54].

También, las revistas científicas o profesionales publicadas en formato electrónico están en plena expansión en el mundo anglosajón e hispanoamericano, incluyendo a Colombia[55]. Muchas de estas revistas adoptan un carácter multidisciplinar, difunden las producciones científicas o de popularización relacionadas con los campos de la educación, las ciencias sociales y humanas, entre otros, aún si, por su título, tal o cual revistas se identifica con la sociología o con la psicología o con la historia.

Cualquiera que sea el soporte, una revista científica sigue siendo una revista científica; un diccionario, un diccionario. Sólo cambian el acceso a la información, y a veces, su organización.

---

la eficacia en los métodos de búsqueda selección, clasificación y análisis de la calidad de la información. Precisamente, el capítulo 3 contiene criterios y procedimientos para la búsqueda de la información en la red, se trata de la búsqueda avanzada en las denominadas Web visible e invisible con el propósito de apoyar el trabajo académico de profesores e investigadores.

52 Entre las bases de tesis doctorales existentes en España se pueden citar: TESEO [http://www.mcu.es/TESEO/teseo.html] y la base de datos de tesis doctorales de las universidades catalanas TDX (Tesis Doctorals en Xarxa), dirección electrónica: [http://www.tdcat.cesca.es/]. También se pueden consultar las referencias bibliográficas de las tesis doctorales de temática latinoamericana leídas en universidades europeas en la base de datos: Tesis.

53 Se debe destacar el esfuerzo editorial de la RUDECOLOMBIA (Red de universidades colombianas), que ha divulgado en versión impresa, esto es, en forma de libro, un significativo número de las tesis de doctorado de su programa de doctorado en Ciencias de la Educación.

54 Ver el proyecto *cibertesis* accesible en: [http:www.cybertheses.org/].

55 Para tener una idea de la diversidad de campos que abarca o cubren las ediciones electrónicas accesibles a los investigadores y estudiantes colombianos de diversos campos, se puede citar a manera de ejemplo: SciELO - Scientific Electronic Library Online - una biblioteca electrónica que abarca una colección seleccionada de revistas científicas de Latinoamérica, el Caribe, España y Portugal. Se desarrolla como una red, en dos campos: Colecciones regionales (SciELO Brasil, SciELO Chile, SciELO Cuba, SciELO Colombia, etc.), que cuentan con sitios de operación regular en cada país e iniciativas en desarrollo, y áreas temáticas (SciELO Salud Pública y Social Sciences). SciELO Colombia es una biblioteca electrónica que cubre una colección selecta de revistas científicas colombianas de todas las áreas del conocimiento. SciELO Colombia cuenta

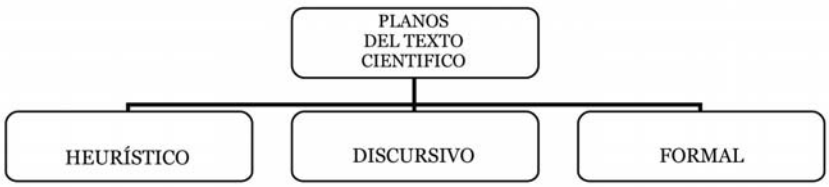
La organización de la información y características de un texto científico

La mayor parte de los consumidores de información no disponen sino de un tiempo limitado para tomar conocimiento de la miríada de artículos y de libros científicos que se publican anualmente en su campo de actividad; de ahí la necesidad de que cada texto presente la información de una manera organizada y fácilmente identificable para el usuario.

Este acceso al contenido de un texto científico se manifiesta particularmente por el cuidado que se da a los aspectos heurístico, discursivo y formal en la redacción de un escrito. De resultas, esto significa que el autor de un texto científico debe evitar varias trampas o defectos de orden heurístico y formal que pueden llamar la atención de los evaluadores.

En este marco, Roy y Larose (2000: 279-286) exponen algunas características que debe tener un texto científico de calidad, a saber: (a) en el plano heurístico; (b) en el plano discursivo; y (c) en el plano formal. Veamos a continuación una breve referencia a cada una de ellas.

Esquema 17. Características de un texto científico
(Fuente: Roy & Larose, 2000: 279-286)



Plano heurístico. El valor de un texto científico se halla, entre otras cosas, en la selección del tema, en el tratamiento que se hace de éste, en la calidad de la argumentación, en la elección de las fuentes que sirven de apoyo al desarrollo de las ideas. ¿Pero de qué trata justamente este valor?

La palabra "investigación" está emparentada en buena medida con el término "innovación". Esto quiere decir que puede ser útil emprender una investigación

con un Comité Consultivo Nacional, conformado por el Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología Francisco José de Caldas Colciencias, la Organización Panamericana de la Salud-Representación Colombia, la Universidad Nacional de Colombia y representantes de los Editores. (Dirección electrónica: [http://www.scielo.org/php/index.php?lang=es]).

que otros han realizado antes de nosotros, porque de otro modo esta investigación contribuiría muy poco a la renovación del campo en cuestión. En este marco, la primera cualidad de un texto científico tiene que ver con la naturaleza misma de la investigación que éste presenta: esto reside entonces en la pertinencia del tema de investigación, es decir, en la identificación del objeto de investigación y en la contribución eventual al avance de los conocimientos en el campo implicado.

Esta afirmación no implica que la innovación sea permanente. En varios campos de la investigación científica, sólo la repetición de modelos de investigación previos o la realización de investigaciones de réplica (*replication*) permite confirmar la validez tanto del método como de los resultados obtenidos por los investigadores que realizan la innovación.

Sin embargo, este tipo de investigación sigue siendo secundaria y busca un fin preciso. Desde una posición fundamentada y articulada, pone en tela de juicio ya sea el enfoque, el marco teórico, e incluso el rigor de los resultados obtenidos y publicados anteriormente por otros investigadores. La realización de investigaciones duplicadores o de réplica en ciencias humanas contribuye muchas veces a relativizar la universalidad de ciertos modelos teóricos e incluso la seriedad de los fundamentos teóricos o de los modelos que se han adoptado como si se trataran de evidencias o de verdades en la documentación científica.

Una investigación pertinente y original debe también desarrollarse de manera rigurosa, es decir, de manera exacta y progresiva. Se tienen aquí las características fundamentales de la actividad y de la argumentación científica. El rigor del enfoque científico se verifica en la presentación de la metodología, pero el rigor de la argumentación científica surge de la exactitud de la interpretación de los textos citados así como de la lógica y de la progresión de la demostración. ¿El investigador ha comprendido el sentido contextual del fragmento empleado? ¿Las etapas están claramente identificadas y definidas? ¿Se sabe de dónde parte y a dónde llega la investigación? Si no es así, hay un problema.

En este sentido, es tarea del investigador, y partiendo del texto que él produce, valorar y evidenciar la originalidad de su investigación. A él incumbe también, en particular en los capítulos dedicados a la problemática y al marco teórico, formular una argumentación que va a encaminar las "consideraciones" generales hacia un objeto preciso de investigación. En estos capítulos o secciones, si se trata de un artículo, el autor apoya generalmente su reflexión sobre las investigaciones que ya han tenido lugar en el mismo campo o en los campos relacionados, lo que le permitirá exponer lo que ya se ha logrado para determinar y derivar un objeto propio de investigación.

Interviene entonces un uso juicioso de las fuentes o documentos de referencia, que pueden tomar la forma de referencias y de citaciones[56]. El recurso juicioso a numerosas fuentes, pertinentes y variadas, muestra muy bien la amplitud del conocimiento que tiene el estudiante o investigador en su campo de investigación: indica también su capacidad de llamar aportes de diversa proveniencia en la exposición y en la resolución del problema de investigación que estudia. El uso de las fuentes debe ser real y servir para hacer progresar la exposición en el plano teórico y en el plano argumentativo.

Dicho de otra manera, las fuentes son los instrumentos que alimentan y encaminan la reflexión; el estudiante o el investigador debe recurrir a ellas para apoyar o fundamentar el punto de vista que intenta desarrollar.

En cuanto al contenido propiamente dicho del texto a difundir, él debe tener, en cada una de sus secciones, los elementos que caracterizan el tipo de investigación que se ha llevado a cabo y que influyen directamente en la exposición de la problemática, del marco conceptual y de la metodología así como en la presentación y la discusión de los resultados. Se debe también hacer un esfuerzo en juzgar la veracidad o la exactitud del texto que expone los resultados de una investigación científica o que populariza el contenido.

En esta perspectiva de veracidad y exactitud textual, Baillargeon (2007: 12,151-154), preocupado por "[...] deplorable estado de la reflexión de la reflexión, del saber y de la racionalidad en amplios sectores de la vida académica e intelectual", propone algunas reglas de oro a tener en cuenta para acceder a "una información abundante, seria y plural que les permita [a los ciudadanos] comprender este mundo y actuar sobre él".

56 Una referencia consiste en volver a formular en sus propios términos el pensamiento de un autor, mientras que una citación corresponde a la misma toma de un fragmento o extracto de un texto de un autor. El pasaje citado debe ser puesto entre comillas y acompañado de una referencia precisa.

Cuadro 3. Reglas para acceder a información seria, abundante y plural

La fuente de la información

¿Quién ha generado los datos?
¿La misma persona que los presenta?
¿Alguien distinto?
¿En nombre personal o en el de un organismo?
¿Cuál es la reputación de ese organismo?
¿Tiene intereses en la cuestión discutida o incluso una agenda más o menos oculta?
¿Ha proporcionado ese organismo los datos, su interpretación, o ambas cosas?
En el último caso, ¿se nos propone una interpretación de los datos distinta a la defendida por la instancia que los ha producido?
¿Qué sesgos, conscientes o inconscientes, podrían afectar a la presentación de los datos?
¿Cuántos casos han sido estudiados?
¿Cómo han sido recogidos?
¿Son suficientes?

El contexto

Los datos, ¿están contextualizados?
En caso afirmativo, ¿resulta ello pertinente?
¿Qué sabemos del tema en cuestión?

¿Sería deseable tener más conocimientos sobre ese tema a fin de juzgar los números?
¿Conocemos otros datos relativos al mismo tema, que sería útil recordar, con fines comparativos? (Datos sobre el mismo tema pero para otro período de tiempo, o para otro país u otra provincia, por ejemplo).

Los datos: aspectos cualitativos

¿Son verosímiles?
¿Parecen completos o falta algo potencialmente importante?
¿Se ha omitido alguna información que podría favorecer una interpretación más que otra?
¿Qué palabras se utilizan para describir los valores numéricos?
¿Están esas palabras fuertemente connotadas en un sentido o en otro; a favor de una interpretación más que de otra?
¿Podríamos, razonablemente, hacer decir a los mismos números otra cosa distinta de la que se afirma?

¿Se ha tenido en cuenta todo lo que debe ser considerado para llegar hasta los números que se nos dan y hasta la interpretación que de ellos se propone (por ejemplo la inflación)?
Si se comparan datos a lo largo de un período de tiempo, ¿se ha mantenido constante la definición de aquello que se compara?
Si ha cambiado, ¿es dicho cambio razonable y pertinente? ¿Está justificado?
¿Lo toman en consideración los cálculos?
La definición de aquello que se mide, ¿es razonable y pertinente?
¿Podemos concluir razonablemente que el instrumento de medida es fiable? ¿Que es válido?
¿Se nos propone una síntesis de conclusiones?
¿Esta síntesis parece imparcial?
¿Estas conclusiones parecen razonables, habida cuenta de los datos?
¿Son verosímiles y conformes a lo que se admite generalmente en la literatura especializada?
En caso contrario, ¿está el razonamiento a la altura del carácter extraordinario de lo que se sostiene?
Llegado el caso, ¿responden las conclusiones a la pregunta planteada?

Los datos: aspectos cuantitativos

Si se dan porcentajes, ¿se dan también los números absolutos correspondientes?
Si se da cuenta de un incremento o de una distribución en porcentajes, ¿se precisa también, en cada ocasión, a partir de qué número se ha hecho el cálculo?
¿Las explicaciones que se dan a propósito de estos cambios son las únicas posibles?
¿Se ha tomado en consideración el hecho de que son posibles otras explicaciones?
¿Hay, de entrada, algo que explicar o nos encontramos más bien ante un fenómeno que no requiere explicación?
¿Cómo ha sido constituida finalmente la muestra?
¿Qué medidas de tendencia central ha sido utilizada?
¿La elección es buena?
¿Cuál es la desviación tipo?
¿Son precisos los límites superior e inferior de los datos?
¿Se propone alguna relación de causa efecto?
¿Cómo se ha establecido esa relación?
¿Se habrían tenido en consideración otros factores?
¿Es verosímil la precisión que se alcanza, teniendo en cuenta el instrumento de medida utilizado?

Los gráficos, esquemas e ilustraciones
¿Son claros?
¿Adecuados al texto? *¿Son proporcionadas las ilustraciones, si se da el caso?* *¿Ha sido falseado el eje Y?*
Un sondeo
¿Cuál es el tema del sondeo? *Ese tema, ¿interesa o preocupa de verdad a la gente?* *¿Qué público ha sido estudiado?* *¿Qué métodos de muestreo, de recogida de datos y de análisis han sido elegidos?* *¿En qué fechas se ha hecho la encuesta?* *¿Cuántas personas han sido consultadas?* *¿Qué preguntas les han sido planteadas?* *¿Son claras esas preguntas?* *¿Son tendenciosas?* *¿Cómo, en qué condiciones y en qué orden han sido planteadas las preguntas a los encuestados?* *¿Cómo ha sido abordada la cuestión de los indecisos?* *¿Quién ha encargado esa encuesta y quién ha pagado los costos?* *¿Cuáles personas se han negado a responder a cada pregunta?* *¿Cuáles son los límites de la interpretación de los resultados obtenidos?* *Según las respuestas obtenidas, podríamos también tener ganas de formular las preguntas siguientes: ¿Han sido ya objeto de un sondeo estas cuestiones u otras similares? ¿Cuáles fueron entonces los resultados?*

(Fuente: Baillargeon, 2007: 12,151-154)

En este contexto, un llamado a la prudencia aconseja recordar que la argumentación científica debe permanentemente examinar el favor y el contra. En definitiva, una argumentación sólida sabe tomar en cuenta el conjunto de puntos de vista por diversos que estos sean, mientras que una argumentación débil ignora el punto de vista adverso.

Plano discursivo. El plano discursivo trata de la organización propiamente dicha del texto y de la comprensibilidad que de él se deriva. De entrada digamos que muchos escritos científicos se caracterizan por el par concisión y coherencia. Estas cualidades –economía obligatoria- deben manifestarse a lo largo de un texto que está destinado a la publicación, en particular si se trata de un artículo científico o de un texto de popularización o divulgación científica.

En la primera página, el evaluador, que es un lector experimentado, puede determinar si lo que lee es un escrito coherente. Es en la introducción cuando él percibe si el autor sabe abordar un tema y si lo podrá tratar. En efecto, en algunos parágrafos, una introducción pertinente logra definir claramente el tema y presentar los objetivos de la investigación de la que trata el artículo o la obra. Para mayor claridad, la introducción concluye con el anuncio sumario pero ordenado del texto. Este anuncio permite inmediatamente al lector experimentado asegurar, con la revisión global de los títulos y subtítulos, que el texto sigue el desarrollo o curso previsto. En síntesis, ¿el plan que se sigue corresponde al plan indicado o anunciado? O a la inversa, ¿el plan indicado es seguido? Si no es así, hay problema.

El texto de una problemática y de un marco teórico, por ejemplo, difiere del que conviene o se ajusta al análisis de los resultados. En efecto, la formulación de una problemática se despliega o se expone ante todo en un contexto de hipótesis antes que sobre el fondo de una afirmación; las ideas y las opiniones que trazan el camino eventual de la investigación y que ganan espacio argumentativo se expresan en condicional (podría, conduciría, etc.) y en términos de posibilidad; la comparación de las ideas apela o recurre a los marcadores de relación como: al mismo tiempo, no obstante, a cambio, por lo demás, etc. El texto debe abrir la vía o el camino a la investigación y no, como sucede con frecuencia en los investigadores debutantes, cerrar la investigación con un cúmulo precipitado de "entonces" unos sobre otros desde el inicio del texto.

La exposición de la metodología, en cambio, adopta un tono neutro, descriptivo. A manera de ejemplo, para la investigación cuantitativa, las diversas secciones o partes se organizan en una secuencia casi clásica que incluye la delimitación de la muestra, la descripción de los instrumentos de medida, la presentación del protocolo de recolección de los datos, las maneras o formas de compilación de los resultados y la identificación de los test estadísticos que servirán para su interpretación. Pero atención, todos los elementos metodológicos necesarios deben ser explicitados y su uso merece ser justificado; de lo contrario, el texto corre el riesgo de no ser aceptado para publicación. ¿Pero cómo un evaluador podría creer que una metodología deficiente puede generar resultados creíbles?

En cuanto a la presentación de resultados, ésta sigue igualmente un tono neutro, pero esta neutralidad va más allá de la simple descripción. Claro, el texto debe mostrar los resultados ya sea para las investigaciones cuantitativas, por su presentación en tablas de los datos en cifras, como para las investigaciones cualitativas, cuando recurre a las verbalizaciones o comentarios pronunciados por los sujetos que han tomado parte de la investigación. Pero aquí se debe intentar superar la perspectiva de los datos y de los comentarios para alcanzar un cierto nivel de conceptualización; dicho de otra manera, se debe extraer el

sentido donde las ideas maestras se esconden detrás de las expresiones u opiniones y de las tablas de datos. De no llegarse a esto, los datos se quedan en simples números y verbalizaciones.

Es por la conceptualización que la investigación, y por lo tanto el texto de investigación, alcanza de alguna manera su última fase: la de la discusión de los resultados. Aquí, el tono argumentativo vuelve aparecer. Los resultados obtenidos son comparados con los de otras investigaciones. Es la culminación de la investigación; es la etapa de las conclusiones que expresan, entre otros aspectos, el uso de marcadores de relación como *entonces*, *en consecuencia*, *en definitiva*, etc. Este momento de conclusión sirve para hacer valer los resultados obtenidos y para mostrar en qué se diferencian de aquellos de otras investigaciones; se debe tener en cuenta los límites mismos de la investigación y dejar entrever nuevas perspectivas.

En el plano formal. El plano formal tiene que ver con la manera de decir. Ésta debe ser matizada y adaptada a cada parte del texto. Matizada, porque en investigación en ciencias sociales y ciencias de la educación todo está lejos de ser negro sobre blanco. Adaptada, porque el lenguaje empleado difiere de una parte a otra como se mostró en la sección anterior. El lenguaje varía también según el tipo de investigación y según el público objetivo, porque un texto de popularización o divulgación recure a menudo a un vocabulario más accesible, dejando de lado ciertas precisiones y se limita ante todo a lo esencial.

En las revistas científicas como *Historia Crítica*[57] y *Revista Colombiana de Educación*[58], la longitud de los textos excede generalmente quince páginas. Incluso si esto puede parecer un pleonasmo mencionarlo, se debe anotar que el texto de divulgación o popularización se alimenta del texto o de la investigación científica.

El plano formal toca también los aspectos propiamente técnicos de la expresión, aquellos que, de una cierta manera, apuntalan la argumentación y contribuyen a la claridad de la escritura. Se trata, por ejemplo, del uso correcto y variado de los conectores lógicos: las palabras *porque, ya que, sabiendo que, dado que, como,* etc., pueden servir para expresar una causa comparativamente con las palabras *si bien*, *aunque*, *incluso si*, etc., que permiten indicar una concesión. Se

57 Para los autores se dice : "Los artículos no deben tener más de 18 páginas con notas de pie de página [...]" (En: [http://historiacritica.uniandes.edu.co/page.php?c=Normas+para+los+autores]. Consulta realizada el 8 de diciembre de 2009).

58 En las normas para la presentación de trabajos se dice al respecto: " [...] Los trabajos no podrán sobrepasar las treinta páginas... " (Cfr. *Revista Colombiana de Educación (2007).* Número 55. "Normas para la presentación de trabajos").

debe también vigilar el uso que se hace de algunos marcadores cronológicos (en primer lugar, luego, enseguida, finalmente) o de los marcadores de etapas (primera, segunda, tercera, etc.); se debe evitar mezclar los dos situando, por ejemplo, los términos "en primer lugar" y "segundo" sobre la misma trayectoria de presentación.

La claridad de un texto surge igualmente de la disposición de las páginas del texto, del respeto de las normas de publicación[59] y de su acatamiento según el medio de de difusión empleado y según el público destinatario. El desarrollo del texto conlleva habitualmente tantos subtítulos como secciones se hayan anunciado al final de la introducción. Puede haber subsecciones (nunca menos de dos por sección: 1, 1.1, 1.2; 2.1, 2.2, etc.) y, por tanto, subtítulos. Atención, a menudo muchas subdivisiones obscurecen antes de aclarar. Por lo demás, es preferible, con fines de regularidad y de economía de espacio, indicar las subdivisiones con números.

En la organización de las páginas de un texto o de un documento, que tenga por destino una publicación en papel o en soporte electrónico, simetría y simplicidad hacen un buen papel. Luego de la difusión del texto en soporte papel, sus cualidades facilitan al lector la apropiación del contenido porque, en definitiva, la difusión tiene como objetivo a los lectores o los consumidores de programas, cuando es el caso. Si la organización o trama no conviene a los usuarios o no los alcanza, el trabajo del autor permanece como letra muerta.

De ahí la importancia de verificar uno mismo y hacer verificar por un evaluador externo todo el texto o cualquier documento destinado a publicación. Esto permite mejorar el producto a difundir, obtener una mejor apreciación luego del arbitraje oficial y, al final de cuentas, ganar tiempo.

---

59 "Los artículos no deben tener más de 18 páginas con notas de pie de página, respetando las siguientes especificaciones: Deberán presentarse en letra Times New Roman tamaño 12, a espacio sencillo, con márgenes de 3 x 3 x 3 x 3 cm, paginado y en papel tamaño carta. Las notas irán a pie de página, en letra Times New Roman tamaño 10 y a espacio sencillo. La bibliografía, los cuadros, gráficas, ilustraciones, fotografías y mapas se cuentan aparte. En la primera página, debe figurar un resumen en español de máximo 100 palabras. El resumen debe ser analítico (presentar los objetivos del artículo, su contenido y sus resultados). Luego del resumen, se debe adjuntar un listado de tres a seis palabras clave. El resumen, las palabras clave y el título deben presentarse también en inglés. El nombre del autor no debe figurar en el artículo. Los datos del autor deben entregarse en un documento adjunto e incluir nombre, dirección, teléfono, dirección electrónica, títulos académicos, afiliación institucional, cargos actuales, estudios en curso y publicaciones en libros y revistas. En esta hoja también es necesario indicar de qué investigación es resultado el artículo y cómo se financió". (Revista *Historia Crítica*. "Normas para los autores". En: [http://historiacritica.uniandes.edu.co/page.php?c=Normas+para+los+autores]. Consulta realizada el 8 de diciembre de 2009).

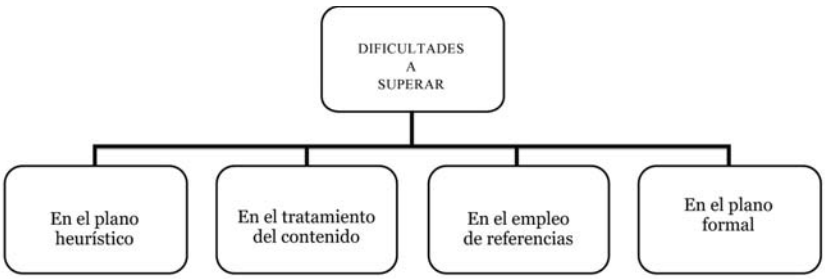
Dificultades a superar

Cuando se acaba de poner punto final a la redacción de un texto, ya se trate de un ensayo, de una memoria o de una tesis, algunas dificultades se deben superar para hacerlas publicables. La más grande estas trampas está en creer que el trabajo está terminado. Por el contrario, luego de la redacción viene la preparación para la difusión. Esto incluye con frecuencia un trabajo de síntesis y de adaptación del texto a las exigencias de la revista o editorial a la cual se dirige.

Con este fin, la consulta de especialistas, uno del campo disciplinar o profesional y uno de la lengua, es evidencia de una precaución indispensable para la mejora del documento. Pero se debe desconfiar de los aduladores, de la gente que no ahorra elogios gratuitos sobre el texto porque en esta etapa lo que se buscan y deben ser bienvenidas son las críticas y los comentarios susceptibles de permitir el mejoramiento del texto. Las felicitaciones tendrán su tiempo y lugar, luego de la publicación. El especialista en el campo analiza el texto en el plano heurístico mientras que el especialista en la lengua critica el estilo, la sintaxis, el vocabulario, etc.

Con el ánimo de lograr elaborar un texto de calidad, Roy y Larose (2000: 286-290), plantean cuatro dificultades mayores que se deben evitar o superar, a saber: (a) en el plano heurístico; (b) en el tratamiento del contenido; (c) en el empleo de referencias; y (d) en el plano formal. Veamos a continuación cada una de ellas.

Esquema 18. Dificultades al elaborar un texto de calidad
(Fuente: Roy y Larose, 2000)



Plano heurístico. Lo esencial de un texto destinado a la difusión, sea él científico o de divulgación, es su contenido. Claro, este contenido debe mostrar una cierta profundidad, y como se debe tener en cuenta el público destinatario, el autor debe evitar un tratamiento del tema muy superficial, así como uno muy cargado o pesado. Como lo que importa es hacer uso juicioso de las referencias, esto implica varias dificultades. Veamos dos puntos al respecto:

El tratamiento del contenido. Hoy en día la competencia por la publicación lleva con frecuencia a los autores, jóvenes o menos jóvenes, a sobregeneralizar resultados débiles de investigación o a tratar de manera rápida y superficial y desperdiciar las bases de datos cualitativos o cuantitativos. Como lo sugiere Stoker (1996), con mucha frecuencia la presión por publicar a cualquier precio incita a repetir en varios artículos el razonamiento y los resultados de una misma investigación. Esta práctica a la que se adhieren a menudo los jóvenes autores, bajo la presión de elaborar un currículo respetable, podría generalizarse en nuestro contexto. Esta práctica desemboca en un tratamiento superficial o en una cuasi ausencia de contenido, sea éste de orden teórico o empírico, y esta es una de las causas principales del rechazo de manuscritos arbitrados que reciben las revistas científicas o las editoriales científicas.

En este mismo orden de ideas, la organización del discurso teórico, de los resultados e incluso del tratamiento de la información que se presenta en función de lo que parece generalmente admitido o de moda en el plano metodológico, puede representar también una fuente importante de debilidad o de incoherencia en los textos. En este marco, Boylan (1993) considera, de manera crítica, que la adaptación de la producción científica a las normas o a las prioridades de los que toman decisiones políticas o "académicas" genera la integración de aficionados en los diversos campos de investigación o de experticia. Esta adaptación se manifiesta con una especie de demagogia con los términos de moda y un empobrecimiento de los matices y de las relaciones; adaptación que enmascara con frecuencia una debilidad de orden teórico y metodológico.

El empleo de referencias. El uso abusivo de referencias puede ser considerado como un indicador de desconocimiento o de "diletantismo" del autor con relación al tema abordado o tratado. Sin embargo, en este caso no se debe dejar de lado; por el contrario, la referencia da claridad sobre los autores que han construido los fundamentos de un universo teórico. En cambio, el uso de referencias relativamente antiguas, que no tienen como finalidad trazar los recorridos del autor citado en el plano del avance de la reflexión científica en un campo determinado, a veces puede indicar desconocimiento de ese campo del cual se ocupa el autor de un manuscrito, esto es, incompetencia en este campo.

Otro aspecto es el que se refiere a la pertinencia de las referencias. Es importante que el texto a publicar testimonie los últimos desarrollos que tienen lugar en el campo y que el autor se apoye sobre las últimas apariciones relativas a su objeto de investigación. Esto no significa que los escritos recientes tengan necesariamente más peso que los textos antiguos. No, siempre es necesario juzgar el valor de la fuente. Hay fuentes de fuentes: algunas son más creíbles que otras; en este campo, la pertinencia prevalece sobre la novedad.

El empleo inducido de una cantidad impresionante de referencias en un documento científico puede generar un abuso de referencias citadas, sobre todo cuando es evidente que los documentos mencionados no han sido leídos o comprendidos por el autor; y podría ser contraproducente porque haría perder credibilidad al texto de su autor. Este abuso de referencias se duplica a veces con un uso inadecuado del contenido de los textos citados, lo que confirma casi todas las veces una mención no adecuada de la referencia. Los comités científicos, los árbitros, y generalmente los pares o los expertos consideran que se trata de un prueba del débil dominio, por el autor, del estado del conocimiento científico en el campo. Se puede agregar que la enumeración o el apuntamiento de un gran número de autores relacionados con una idea es testimonio frecuente de una ausencia de matiz en el pensamiento y obscurece generalmente el progreso y desarrollo de la argumentación, porque ésta depende de la matización que aporta precisamente cada autor.

En el plano formal. La forma de un texto destinado a la difusión debe ser impecable, tanto en lo que tiene que ver con la manera de decir como en la forma que toma el rumbo el pensamiento, al igual que con la presentación, es decir, con los aspectos externos y materiales.

La expresión del pensamiento, la argumentación, debe demostrar claridad conceptual y evitar los caminos sinuosos o los tanteos. Se debe tener desconfianza de las frases largas (cinco o seis líneas) en las cuales el razonamiento del autor se atasca, porque obscurece también la comprensión del lector. Es necesario estar atento también con los interminables parágrafos: su presencia denota muy a menudo algunas deficiencias en la organización de las ideas y muestra que el autor no ha tenido cuidado para establecer de manera conveniente la estructura de su texto. En el plano de la organización de las páginas, tanto en los textos científicos como en los de popularización o divulgación, una presentación espaciosa y diseminada de los subtítulos permite guiar juiciosamente a los afanados o presionados consumidores o lectores de investigación.

Se recuerda, finalmente, que muchos de los textos remitidos para publicación no han sido objeto de una revisión lingüística suficiente. En algunos textos, incluso de nivel universitario, abundan los errores ortográficos y de sintaxis, las formulaciones obscuras, etc.

Para remediar los problemas de escritura, dos vías se pueden privilegiar. La primera consiste en formarse personalmente en la consulta de obras que tratan de las principales dificultades relacionadas con la calidad de la lengua escrita, que traten del uso del vocabulario (anglicismos, hispanismos, barbarismos, etc.), los principales problemas de orden gramatical (acuerdos, homofonía, sintaxis, etc.), las abreviaciones, etc. Se puede pensar aquí en diversas obras que tienen gran utilidad para estos efectos.

Este trabajo personal de mejoramiento del texto debería continuarse con la consulta de uno o más especialistas del español escrito; cada lector experto ofrece en efecto una mirada particular sobre un texto que le es sometido a revisión, y de esta manera destaca los puntos a mejorar. De esta manera, tres revisores valen más que uno, porque sus observaciones de costumbre se complementan. Todas estas mejoras son benéficas antes de remitir el texto para la difusión en una revista o de entregarse al editor. Sin las revisiones, el texto remitido para difusión podría ser rechazado; en tal caso, es siempre muy difícil rehacer el pensamiento.

A manera de conclusión, se pueden plantear a grandes rasgos algunos de los atributos cuya presencia asegura la distinción de un escrito (libro, artículo, programa, etc.) y que concurren para hacerlo aceptable para difusión. El término "distinción" reviste aquí una importancia mayor y expresa, entre otras dimensiones, la feliz circunstancia de que los documentos que se presentan para fines de publicación no son rechazados por las revistas científicas. Sólo logran y acceden a la publicación los documentos que se distinguen; los otros se pierden en la multitud de los anónimos y se olvidan en el fondo de un cajón.

La distinción de un documento, como se ha visto, tiene varias características. Entre ellas, se destaca la adaptación al público objetivo o destinatario que se manifiesta por la adaptación de un tono, del vocabulario, de la manera de decir, de la amplitud o longitud. En este sentido, se llega usualmente a la situación en que un texto científico es rechazado por una revista profesional y que un texto de sea juzgado como débil por los árbitros y por el comité de redacción de una revista científica. De ahí la importancia para cada autor de analizar, incluso antes de comenzar el trabajo de redacción, el tipo de escritos o de documentos de las revistas y las editoriales que tomarán la decisión de publicarlos o de retornarlos al remitente.

Cualquiera que sea el difusor y la forma de publicación, la conveniencia de la exposición pública de los diversos textos que surgen durante el proceso de formación de doctorado y maestría es siempre una apuesta o un desafío para sus autores. Ahora bien, en lo que tiene que ver con la producción de documentos que se preparan para la obtención de un título o diploma universitario, como son los ensayos, las memorias y las tesis, la apuesta tiene que ver con cualidades que asumen diversas formas o medios según la sección del texto, el uso juicioso de las fuentes, el tono, los marcadores de relaciones, etc., y varían igualmente según la sección. En cada caso, estos medios están al servicio de la argumentación; fundamentan y apoyan el rigor y su progresión, porque permiten que surjan diferentes aspectos, sean ellos complementarios u opuestos, y que a la larga aseguran el tratamiento completo de un tema, o su abordaje por lo menos suficiente.

Un texto, sea científico o de popularización, debe responder a ciertas exigencias relativas a su estructura interna. Cualquier estudiante investigador o todo investigador debería saber que un texto comienza por una introducción y se termina por una conclusión, y que entre estos extremos se ubica lo esencial del texto. En investigación científica, este corazón o núcleo del texto implica cuatro fases: la que va de la exposición de un problema a la discusión de los resultados de investigación, pasando por la articulación de los conceptos, la exposición metodológica y la presentación de los resultados. Entre cada sección, o hacia el final de cada sección, hay lugar para un pequeño parágrafo, o una frase o un término que asegura la transición. Sin estas condiciones el documento puede ser apreciado como desequilibrado y no ser aceptado para publicación.

La conformidad con las expectativas del público destinatario y de los difusores se manifiesta en la calidad de la lengua. ¿Se puede censurar o reprochar a la gente querer comprender lo que leen? ¡Ciertamente no! Para satisfacerlos sin comprometer el valor científico del contenido, la expresión o la manera de decir debe ser a la vez simple (frases ante todo cortas) y variadas en el plano sintáctico. Los parágrafos desmesuradamente extensos y las frases muy largas, sobre todo si ellas son enredadas, crean confusión y dan una visión negativa del texto. Al contrario, un texto donde es fácil seguir el despliegue o desarrollo argumentativo, cuyas partes se articulan armoniosamente unas con otras, y cuya expresión cuidadosa concurre con la articulación rigurosa de un contenido innovado, llama a la aprobación y aceptación para su publicación.

Guías de trabajo
para la elaboración, redacción y divulgación de las tesis de maestría y de doctorado

Guía 1. Búsqueda documental y de información en la elección del tema, elaboración de la problemática y el problema de investigación

Realice una búsqueda de cinco (5) revistas impresas y cinco (5) en versión digital-electrónica académicas, por ejemplo, REDIE, RELIEVE, EDUCAR, HISTORIA CRITICA, entre otras. Analice en las revistas encontradas diez (10) artículos relacionados directamente con el tema de investigación que inicialmente usted ha elegido. Para este análisis utilice la ficha de catalogación correspondiente que se adjunta.

1. Realice una búsqueda de cinco (5) libros de autoría colectiva y/o individual que contengan información directamente relacionada con el tema de investigación que inicialmente usted ha elegido. Analice los documentos encontrados en los libros.

   Para este análisis utilice la ficha de catalogación correspondiente que se adjunta.
2. Realice una búsqueda de cinco (5) sitios web. En estos encuentre cinco (5) documentos que contengan información directamente relacionada con el tema de investigación que inicialmente usted ha elegido. Analice los documentos encontrados en los sitios web.

   Para este análisis utilice la ficha de catalogación correspondiente que se adjunta.
3. A partir del análisis de catalogación de los diferentes documentos hallados escriba un documento de diez (10) a quince (15) páginas, según los criterios o parámetros que se enuncian a continuación:
4. A partir del *corpus* documental que usted ha constituido, se debe realizar un trabajo de síntesis sobre su tema de indagación.
   a) Adjunte las fichas de catalogación con las que usted constituyó su *cor pus* documental sobre el tema del trabajo.
   b) Presente como "aparato" bibliográfico, al final del documento, síntesis de las referencias bibliográficas del *corpus* documental constituido, se gún una norma bibliográfica coherente (Normas APA, por ejemplo).
   c) Parámetros de presentación del trabajo:

Página del título: el título escogido deberá ser completo, preciso y exacto. Esta página deberá presentar su nombre, lugar y fecha de realización (mes, año).

*Página de índice***:** éste deberá ser detallado y paginado (índice, introducción, título de las partes y de las subpartes, bibliografía, título de los diferentes anexos).

Introducción: usted introducirá las informaciones necesarias para una buena comprensión de su tema, justificará la selección de su tema, y presentará su problemática y plan de exposición.

*Desarrollo***:** usted conducirá su reflexión sobre la temática seleccionada empleando los documentos que ha seleccionado, leído y catalogado en las fichas para tal efecto. Usted podrá decir "yo", y piensa con la ayuda del pensamiento de los otros; también podrá retomar las partes significativas de su documentación, previendo que citará sistemáticamente sus fuentes. Usted deberá aportar las pruebas, construir un camino argumentativo riguroso para situar su posición.

*Conclusión***:** ¿Cuál posición ha defendido usted?, o también, ¿cuáles perspectivas abre este trabajo con relación a su temática inicial de trabajo de grado?

e) Presentación del documento según las normas en vigor y otros aspectos:
   1. Caracteres Times New Roman o Arial 12, justificado, interlineado 1,5.
   2. Normas APA.
   3. Documento impreso.
   3. Ortografía y redacción adecuada.
   4. Este trabajo es un requisito absolutamente indispensable para el desarrollo de los temas 1,2 y 3 del seminario.

f) Parámetros de evaluación:
   1. Selección, aprovechamiento y explotación de los documentos.
   2. Reflexión sobre la temática escogida.
   3. Expresión escrita.
   4. Presentación del documento o trabajo.
   5. Cumplimiento de todos los puntos acordados.

5. Finalmente, debe usted exponer en el seminario la síntesis realizada.
6. Breves consideraciones sobre la síntesis a realizar.
   ¿Qué es una síntesis? Es la restitución fiel, ordenada y concisa de las informaciones, posiciones y argumentos que permiten el análisis de un tema dado, a partir de diferentes documentos previamente seleccionados. Sus cualidades son entonces:

a. La fidelidad a las ideas que contienen los documentos.
b. La pertinencia en la selección y el análisis para distinguir lo esencial de los accesorios en función de un tema dado.
c. La lógica de encadenamiento de las ideas.
d. La concisión y la claridad de la redacción.

Se debe entonces:

1. Determinar, en función del tema, los temas escogidos, los elementos de información y argumentación seleccionados y confrontarlos entre sí.
2. Ordenar estos elementos en un plan que destaque las líneas de fuerza argumentativa. Usted no deberá hacer una sucesión de resúmenes, ni seguir la lógica interna de los diferentes documentos: como su nombre lo indica, se espera de usted una síntesis, dicho de otra manera, un texto original y coherente, que elabora o construye su propia lógica de exposición.
3. Presentar la síntesis bajo una forma totalmente redactada, con introducción (presentación de los documentos del tema tratado y el plan), desarrollo ordenado, y conclusión, que comente las intenciones y el valor de los documentos con relación al tema escogido. Usted estará atento durante la redacción de restituir a cada autor la paternidad de las ideas.

Guía 2. El paso de la problemática al problema de investigación y la elaboración de un plan de trabajo

1. En un trabajo de investigación científica relacionado con su tema (tesis de pregrado y posgrado, informes de investigación, libro de informe de investigación, artículo de revista), identifique:
   a. La problemática.
   b. El problema.
   c. Los objetivos y/o preguntas de investigación.

Para tal efecto, puede usted seleccionar un trabajo del *corpus* documental que se estableció con la guía 1.

2. Argumente porqué la problemática, problema y objetivos y/o preguntas de investigación se pueden discutir desde una perspectiva científica.
3. Se dice que problemática, problema de investigación, preguntas y objetivos de investigación, marco teórico y metodología deben ser dispuestas y relacionadas de manera coherente en un trabajo de investigación. ¿Qué significa esta afirmación?
4. A partir de su tema u objeto de investigación de tesis de maestría, formule:
   a) La problemática.
   b) El problema.
   c) Los objetivos y/o preguntas de investigación.
5. Usted deberá presentar como resultado de las cuatro (4) actividades planteadas en esta guía un documento de cinco (5) a ocho (8) páginas según una norma bibliográfica coherente (seguir normas adoptadas por el programa de maestría y doctorado respectivo). Finalmente, debe hacer en el seminario o curso de investigación, si es el caso, una exposición sobre este documento.

Guía 3. Concepción y elaboración de un marco teórico: criterios, características y análisis del discurso

1. Según usted, para acotar o delimitar un concepto, ¿es mejor hacer un análisis de las definiciones existentes o utilizar el método de los ejemplos y de los contraejemplos con el fin de inducir una definición? Justifique su respuesta tomando en cuenta también los conceptos fundamentales de su problemática, problema y objetivos de investigación.
2. Pensando en su objeto de tesis de maestría y/o doctorado, ¿cuál método de análisis conceptual le parece el más apropiado? ¿Por qué? ¿Existe otro método que le parezca más pertinente?
3. Relacione los conceptos que resultan de la actividad 1, que se supone son empleados con frecuencia en su temática de investigación. Defina aquellos que le parecen más obvios y usted crea dominar. ¿Cree usted que los conceptos más difíciles de definir son los conceptos más generales, que nos parecen familiares?
4. Actualice los siguientes presupuestos teóricos de su propuesta de trabajo de investigación de maestría con el objetivo de elaborar el marco teórico de la investigación:
   a. Su posición epistemológica y teórica como investigador o autor del análisis.
   b. Las corrientes teóricas relevantes y directamente relacionadas con su objeto de trabajo de investigación.
   c. Elabore un análisis conceptual del discurso adecuado a su objeto de investigación partiendo de la investigación documental y constitución del *corpus* que usted realizo con la guía 1. El análisis puede ser:
   d. Análisis de los fundamentos teóricos del discurso.
   e. Tipos de análisis conceptuales y retóricos del discurso en la educación:
      - Análisis semántico, instrumental, episódico e histórico.
      - Análisis de contenido.
      - Análisis de ejemplos y contraejemplos.
      - Análisis genérico, de diferenciación y de las condiciones.
5. Evalúe el grado de interpretación que usted ha logrado alcanzar en su marco teórico como lector, autor y escritor de este documento que hace parte de la propuesta de investigación de maestría.
6. Usted deberá presentar como resultado de las seis (6) actividades planteadas en esta guía un documento de veinte (20) a veinticinco (25) páginas

según una norma bibliográfica coherente (seguir normas adoptadas por el programa de maestría y/o doctorado que usted cursa). Finalmente, debe hacer en el seminario o curso de investigación, si es el caso, una exposición sobre este documento.

Guía 4. Enfoque general de la metodología de la investigación

1. Del *corpus* documental que usted ha establecido y elaborado con la aplicación de la guía de trabajo 1 y 2, y la información de que dispone en las fichas de catalogación, seleccione tres documentos (artículos de investigación, tesis de maestría y doctorado, libros de investigación) directamente relacionados con su tema y problemática de investigación de proyecto de maestría. A continuación, determine en cada uno de los artículos la presencia de una metodología de investigación diferente: cuantitativa, cualitativa/interpretativa, acción.
2. Establezca la lista o relación de etapas de investigación encontradas en cada uno de estos documentos seleccionados. Justifique los elementos de su lista con la ayuda de ejemplos concretos extractados de los mismos documentos.
3. Represente en un esquema la metodología empleada por cada uno de los autores de los documentos de investigación que usted está analizando.
4. Mediante un cuadro compare la presentación de los resultados para cada uno de los documentos con el objetivo de responder a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las diferencias fundamentales o más grandes que usted encuentra desde el punto de vista de la metodología? Explique su posición.
5. Sintetice en un cuadro la problemática, problema, preguntas y objetivos de investigación que usted ha elaborado y planteado en su proyecto de tesis de maestría o de doctorado. A continuación, relacione los aspectos anteriores con la metodología y muestre cómo los diversos métodos pertinentes para proyecto pueden corresponder a una misma metodología de investigación.
6. Con la ayuda de la pregunta de investigación que usted ha elaborado y planteado en su proyecto de tesis de maestría o doctorado, analice si es posible acudir a las estrategias de investigación mixtas, es decir, pertenecientes al repertorio de medios de investigación cuantitativa o de investigación cualitativa/interpretativa. Justifique su respuesta.

Guía 5. La divulgación de los resultados de la investigación

1. En una tabla de doble entrada como la que aparece a continuación, recapitule las principales características de un texto científico, como una tesis de maestría o doctorado o un informe de investigación; a continuación ubique de manera ordenada las partes del texto escogido y en las columnas las particularidades implicadas en el tipo de discurso, las cualidades lingüísticas y las trampas que se deben evitar.

Partes	Tipo de discurso	Cualidades lingüísticas	Dificultades a superar
Introducción			
Problemática			
Metodología			
Resultados			
Discusión			
Conclusión			

2. Escoja un texto de una revista científica o profesional y analícelo con relación a las características de un buen artículo.
3. Con base en la relación de revistas del campo de las ciencias sociales y humanas, de las ciencias de la educación indexadas por Colciencias:
   a. Escoja cuatro de ellas, dos científicas y dos profesionales, que se relacionen directamente con su campo de estudios.
   b. Compare en primer lugar dos revistas científicas que usted haya seleccionado, luego haga lo mismo con las dos revistas profesionales.
   c. Redacte un artículo con base en los avances o resultados de su proyecto de investigación de tesis de maestría o doctorado que satisfaga las cualidades de un texto científico (plano heurístico, plano discursivo, plano formal).

Fichas catalográficas

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA	
FICHA DE CATALOGACIÓN BIBLIOGRÁFICA	
MIGUEL ÁNGEL GÓMEZ MENDOZA - MARÍA VICTORIA ALZATE PIEDRAHÍTA-JEAN PIERRE DESLAURIERS	
ARTÍCULOS DE REVISTA IMPRESA	
Autor (es)	
Título del artículo	
Revista	
Número	
Año	
País	
Número de páginas	
Tema	
Conceptos clave	
Enfoque de investigación	
Metodología	
Resultados de la investigación	
Conclusiones	

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA	
FICHA DE CATALOGACIÓN BIBLIOGRÁFICA	
MIGUEL ÁNGEL GÓMEZ MENDOZA - MARÍA VICTORIA ALZATE PIEDRAHÍTA-JEAN-PIERRE DESLAURIERS	
CONTRIBUCIONES INDIVIDUALES A LIBROS U OBRAS COLECTIVAS	
Autor (es)	
Título del capítulo	
Título del libro	
Editorial	
Año	
Ciudad - País	
Número de páginas	
Tema	
Conceptos clave	
Enfoque de investigación	
Metodología	
Resultados de la investigación	
Conclusiones	

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA	
FICHA DE CATALOGACIÓN BIBLIOGRÁFICA	
MIGUEL ÁNGEL GÓMEZ MENDOZA - MARÍA VICTORIA ALZATE PIEDRAHÍTA-JEAN -PIERRE DESLAURIERS	
LIBROS	
Autor (es)	
Título del libro	
Editorial	
Año	
Ciudad - País	
Título del capítulo	
Tema	
Conceptos clave	
Enfoque de investigación	
Metodología	
Resultados de la investigación	
Conclusiones	

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA	
FICHA DE CATALOGACIÓN BIBLIOGRÁFICA	
MIGUEL ÁNGEL GÓMEZ MENDOZA - MARÍA VICTORIA ALZATE PIEDRAHÍTA -JEAN-PIERRE DESLAURIERS	
INTERNET: SITIOS WEB	
Autor (es)	
Dirección electrónica	
Fecha de acceso	
Nombre del documento	
Tipo de documento	
Tema	
Conceptos clave	
Enfoque de investigación	
Metodología	
Resultados de la investigación	
Conclusiones	

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA	
FICHA DE CATALOGACIÓN BIBLIOGRÁFICA	
MIGUEL ÁNGEL GÓMEZ MENDOZA - MARÍA VICTORIA ALZATE PIEDRAHÍTA-JEAN-PIERRE DESLAURIERS	
REVISTAS ELECTRÓNICAS	
Autor (es)	
Título del artículo	
Revista electrónica (Título)	
Número	
Año	
País	
Dirección electrónica	
Fecha de acceso	
Base de datos consultada	
Número de páginas	
Tipo de documento	
Tema	
Conceptos clave	
Enfoque de investigación	
Metodología	
Resultados de la investigación	
Conclusiones	

UNIVERSIDAD TECNÓLOGICA DE PEREIRA	
FICHA DE CATALOGACIÓN BIBLIOGRÁFICA	
MIGUEL ÁNGEL GÓMEZ MENDOZA - MARÍA VICTORIA ALZATE PIEDRAHÍTA-JEAN-PIERRE DESLAURIERS	
MONOGRAFÍAS Y TESIS DE MAESTRÍA Y DOCTORADO	
Autor (es)	
Título	
Universidad o Institución	
Año	
Ciudad - País	
Tema	
Conceptos clave	
Enfoque de investigación	
Problemática	
Problema	
Objetivos y/o preguntas de investigación	
Metodología	
Resultados de la investigación	
Conclusiones	

GLOSARIO[1]

Actas de coloquios o de congreso- Publicación que agrupa, en uno más volúmenes, todos los textos o una parte de los textos que fueron presentados con ocasión de los encuentros de especialistas, llamados congresos o coloquios.

Análisis conceptual- Actualización y análisis de la red conceptual de una teoría, teniendo en cuenta el conjunto de los enunciados de la misma y la articulación entre los conceptos, análisis genérico y/o diferencial (extensión) de un concepto.

Análisis de contenido- Método de clasificación o de codificación en diversas categorías de los elementos de un documento analizado para hacer destacar las diferentes características con miras a comprender mejor el sentido exacto y preciso.

Análisis de los datos- Conjunto de procesos mentales y de operaciones lógicas concebidas con el fin de dar sentido a los datos recogidos.

Analogía- Parecido establecido entre dos objetos diferentes.

Argumentación- Exposición de ideas o de motivos que tiene como objetivo mostrar la fundamentación o la validez de una posición.

Aspecto heurístico- Aspecto asociado al estudio de caso que tiene por objeto el descubrimiento de los hechos.

Autor-fecha (método)- Método de presentación de referencias bibliográficas cada vez más extendido en todos los ambientes de investigación. Se trata de una variante simplificada del método clásico, que presenta, en lugar de las remisiones a pie de pagina o al final del documento, autor y fecha, de ahí el nombre de autor-fecha. Con relación a la manera clásica, este método presenta también otras simplificaciones que tienen por efecto abreviar las reseñas.

Base de datos- Fuente electrónica que señala o da acceso a diferentes fuentes de documentación: monografías, artículos de periódicos (a veces en texto integral), datos numéricos, etc. Gracias a la potencia del computador, la consulta de una base de datos puede permitir constituir rápidamente una bibliografía de una tesis. ERIC y TESEO son ejemplos de base de datos.

1 Este glosario se elaboró a partir del glosario expuesto en la la obra coordinada por Karsenti, Th y Savoie-Zajc, L. (2000). Glossaire. En: *Introduction à la recherché en education*. Sherbrooke:Éditons du CRP. pp.: 301-315. Además, se consultaron las siguientes fuentes: Van der Maren, J-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modelés pour l'enseignement*. Bruxelles : Édition de Boeck ; Van der Maren, J-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation.* Bruxelles : Édition de Boeck ; Rain, CH. (2009). Glosario. En: *La construcción de la investigación social. Introducción a los métodos y su diversidad*. Bogotá: Siglo del hombre Editores-Universidad de los Andes-SAGE Publications. pp.: 279-291.

Campo de investigación- Campo de saberes donde se sitúa el problema a resolver o la pregunta a estudiar, esfera donde se ejercen las actividades de investigación; conjunto de preguntas, de problemáticas, de ejes de desarrollo y de las tendencias fuertes o fundamentales en un sector de saberes y de actividades.

Catálogo- Herramienta que permite conocer el contenido de la colección o fondo documental de una biblioteca o de un centro de documentación y que ofrece el lugar preciso donde encontrar los documentos que lo componen.

Cederrón (CD-ROM)- Soporte físico que permite salvaguardar informaciones guardadas con clave, según un código particular, legible y comprensible por la unidad de lectura láser de un computador. Los cederrón están generalmente constituidos de un soporte de base (disco de plástico) en el cual se adhiere una película de metal fotosensible, algunas de sus secciones han sido "quemadas" y otras permanecen vírgenes. Es sobre la base del procedimiento de criptografía de la información por efecto de la quemada con láser que los informáticos han inventado la expresión "quemar" un disco para significar que han fijado una información y, por extensión, lo que ellos llaman el "quemador" identificado en español como unidad de CD-escritura.

Colectivo u obra colectiva- Publicación que presenta una orientación o una perspectiva común donde cada capítulo (parte) es producido por uno o más especialistas del campo disciplinar o interdisciplinar.

Concepto- Idea, noción, estructura mental que reúne los atributos de una realidad.

Correlación- Relación estadística entre los datos de dos variables cuantitativas. Existen muchos tipos de correlaciones para ilustrar las relaciones entre dos o incluso varias variables. Así, un coeficiente de correlación positivo tiende a demostrar que existe una cierta relación; entre más este coeficiente se acerque a 1, la relación entre las variables es más elevada.

Definición operacional- Definición de una palabra o de una expresión en términos que permiten reconocer explícitamente el concepto por el enunciado de sus características observables, ya sea directamente por los sentidos o de una manera más objetiva por la observación instrumental. Definición de un concepto por el enunciado de las operaciones de medida o localización que conducen a su identificación.

Empírico- Experimental; que se fundamenta únicamente sobre la experiencia.

Enfoque disciplinar- Representación de una situación según los presupuestos de una disciplina. Se trata así de una lectura parcial del mundo. Por ejemplo, el enfoque de los psicólogos o sociólogos sobre el fracaso escolar.

Enfoque interdisciplinar- Construcción de un conocimiento estructurado y organizado en función de un problema por resolver, en un contexto particular, apelando a diversas disciplinas con miras a llegar a un resultado original, diferente, que no depende ya más de una disciplina.

Ensayo[2] - Publicación presentada para obtener un título de magister o maestría en educación, en el cual un investigador debutante realiza la exposición de un problema y los elementos constitutivos de un marco teórico, o la exposición de una metodología y el análisis de los resultados.

Entrevista- Modo de recolección de datos que se basa sobre la interacción verbal entre las personas que se comprometen voluntariamente en una relación semejante con el fin de compartir un saber de experticia; esto para comprender de mejor manera un fenómeno de interés para las personas implicadas.

Entrevista estructurada- Método de recolección de datos que apunta a recoger las informaciones de manera uniforme: las personas preguntadas responden a idénticas preguntas, reciben las mismas explicaciones y las entrevistas se desarrollan en condiciones tan parecidas como sea posible.

Entrevista semidirigida- Método de recolección de datos en el cual el entrevistador da menos importancia a la uniformización que a la información misma. Sin embargo, una serie de objetivos precisos se buscan y deben ser alcanzados al final de la entrevista; un esquema define los temas a explorar y prevé ciertas preguntas; la manera como los temas se conducen en el curso de la entrevista, la forma como las preguntas se formulan y el orden en el cual los temas aparecen no se fijan de antemano.

Epistemología (sentido contemporáneo)- Estudio crítico del discurso científico, de sus fundamentos, de sus métodos, de las condiciones de aceptación de sus proposiciones.

Estudio de caso- Método de investigación particular que permite estudiar un fenómeno en contexto natural, de manera inductiva (exploratoria) o deductiva (confirmativa), según los objetivos de la investigación.

Estudio descriptivo- Describe un fenómeno; comprende la recolección de datos cuantitativa o cualitativa para predecir e identificar la relación entre las variables para el estudio. Este tipo de estudio incluye la observación directa de los comportamientos, las encuestas, los estudios de desarrollo y los estudios correlacionales.

Falsabilidad- Según la formulación de Popper, se trata de deducir de una teoría algunos enunciados que se pueden llamar las "predicciones" que se pueden fácilmente controlar. Estos enunciados luego son sometidos a test. Si son verificados, la teoría es provisionalmente aceptada o "corroborada".

Fiabilidad- Capacidad de un instrumento de medir siempre la misma cosa, si las mismas condiciones de administración son aplicadas. Se habla entonces de la consistencia de los resultados o de la estabilidad de una herramienta, a pesar del paso del tiempo.

---

2 En el contexto de la educación superior del Quebec y probablemente del Canadá, *Essais*, equivaldría a la tesis de maestría en el contexto colombiano. En este marco no cabe la traduc-

Formulación de un problema de investigación- Etapa (de una investigación) que busca esencialmente resaltar por una lógica argumentativa la existencia de una ausencia en el nivel del conocimiento que proviene de la problematización planteada.

Grupo experimental- Conjunto de sujetos de una investigación sobre los cuales el investigador aplica un tratamiento o realiza una intervención.

Grupo control o grupo testigo- Conjunto de sujetos que no participa directamente en la experimentación, pero que sirven de marco de referencia para permitir al investigador atribuir los efectos de la intervención verificados al grupo experimental, únicamente para la variable independiente.

Heurística o fecundidad heurística- Que es relativo al descubrimiento, a la capacidad de hacer aparecer o encontrar sentido.

Hipótesis- Enunciado que formula una relación potencial entre dos variables, relación que el investigador desea verificar. Una hipótesis proviene ya sea de los resultados de las investigaciones anteriores o ya sea de la intuición del investigador.

Inducción- Operación por la cual se va de lo particular a lo general apoyándose sobre la observación de los fenómenos.

Informe de investigación- Publicación de investigación que se asemeja a una memoria o a una tesis, pero que no tiene como objetivo la obtención de un grado universitario. Los informes de investigación representan a menudo la forma privilegiada de presentación de los resultados de una investigación financiada. Incluso si estos son de un tamaño variable, los informes de investigación pueden ser objeto de una difusión relativamente importante.

Instrumento de medida- Conjunto de ítems agrupados para recoger los datos pertinentes en cuanto al juicio a plantear y a la decisión por tomar; por ejemplo, test, prueba, rejilla de observación, escala de apreciación, etc.

Internet- Inicialmente, internet representa el acrónimo de una red de comunicación entre computadores especializados de gran potencia. Hoy, este término remite generalmente a la red unificada conocida bajo el nombre inglés de World Wide Web o red W3. Se trata simplemente de una serie de computadores de potencia variable (servidores) interconectados. Estos tienen por función principal recibir o reorientar las señales transmitidas a partir de la red telefónica tradicional o de una red de transmisión de información con la ayuda de un soporte óptico.

Investigación-acción- Tipo de investigación que se lleva a cabo en la acción y siguiendo un proceso cíclico riguroso de planificación-acción-observación

---

ción de *essais* por *ensayo* como: "[...] 2. m. Escrito en el cual un autor desarrolla sus ideas sin necesidad de mostrar el aparato erudito. 3. m. Género literario al que pertenece este tipo de escrito" (Ver: [http://buscon.rae.es/draeI/] Consulta realizada el 15 de diciembre de 2009).

y reflexión y que pretende el cambio mientras ella se desarrolla y genera conocimientos. Cuando ella se inscribe en un proceso dinámico, se plantea una metodología flexible que le permite adaptarse a los imprevistos encontrados en el terreno. Esta investigación es orientada o conducida por un investigador que es al mismo tiempo actor y que la planifica y la conduce con la colaboración de los implicados en el problema examinado o estudiado.

Investigación cualitativa/interpretativa- Enfoque de investigación que adhiere al paradigma interpretativo y privilegia el enfoque naturalista. Intenta comprender de manera rica los fenómenos estudiados a partir del sentido que comunican los participantes en la investigación. Esta se desarrolla en el medio natural de los participantes. Es ecléctica en la escogencia de las herramientas de trabajo.

Investigación cuantitativa- Investigación fundamentada en las estadísticas, en la medición de las cantidades. Investigación que preconiza el uso de instrumentos de medida para precisar las observaciones así como el empleo de métodos estadísticos para objetivar el análisis y la interpretación de los resultados.

Investigación especulativa- Trabajo de la mente para producir enunciados teóricos a partir y a propósito de otros enunciados teóricos. Como la investigación empírica, la investigación especulativa apunta a la teorización, pero se diferencia en la medida en que ella no trabaja sobre datos teóricos, sino sobre huellas o inscripciones que podría producir para apoyar su argumentación.

Investigación experimental- Estudio objetivo y sistemático de las relaciones posibles de causa-efecto entre uno o varios grupos experimentales sometidos a uno o varios tratamientos cuyos resultados son comparados con uno o varios grupos de control.

Investigador-actor- Persona que lleva a cabo una investigación acción. Se puede tratar de un profesor que implica a sus alumnos en una intervención que pretende mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, de un grupo de interventores o participantes que colaboran en la solución de un problema común o de un investigador universitario asociado a estos actores del medio con el fin de efectuar con ellos una investigación acción.

Marco conceptual- Plan teórico de una teoría ya existente; se aplica particularmente a las investigaciones de verificación. Organiza y define los conceptos de la teoría que se va a verificar.

Marco de referencia- Identificación de los tipos de observación para hacer y de la naturaleza de los datos a recoger, implicando las variables a estudiar; se aplica sobre todo a los estudios exploratorios y a los estudios descriptivos.

Marco teórico- Conjunto de referencias en el cual y con la ayuda del cual se intenta resolver un problema o enriquecer un campo de conocimientos. En un enfoque global e interdisciplinario, contexto de la resolución de un problema

o del enriquecimiento de un saber que, teniendo en cuenta los datos de una problemática, delimita y precisa la investigación por una red de nociones y enriquece el razonamiento por el aporte integrado de una pluralidad de disciplinas que conduce al enunciado de hipótesis o a nuevos conocimientos.

Marcos analíticos- Son esquemas sistemáticos y detallados de ideas (o teorías sociales) que un investigador desarrolla con el propósito de que le ayuden a examinar un fenómeno específico. En efecto, un marco analítico articula una idea en forma tal que la hace útil para la investigación. El proceso de construcción de los marcos analíticos es principalmente deductivo, aunque no exclusivamente.

Memoria[3]- Publicación que resulta de una investigación, o de una reflexión de orden argumentativa, entregada para la obtención de una maestría. Una memoria comprende con frecuencia la exposición suficiente de una problemática y de un marco teórico, la presentación de una metodología de investigación y los resultados de esta investigación así como una discusión sumaria, pero suficiente de estos resultados.

Metáfora- Comparación por analogía condensada entre dos términos (sin el "como").

Método- Técnicas de recolección de datos (entrevistas, cuestionarios) y técnicas de análisis (análisis de contenido, test estadístico) aplicadas durante la investigación.

Método APA- Método de presentación de las referencias bibliográficas propuesto por la American Psychological Association. Este método proviene de los Estados Unidos y se ha extendido ampliamente en los ámbitos de las ciencias de la educación y las ciencias sociales, se emplea en muchas revistas especializadas de estos campos.

Método científico- Enfoque inspirado en el discurso cartesiano que relaciona de manera funcional y lógica los procesos de inducción, la hipótesis y la deducción. Método de resolución de problemas caracterizado por tres elementos fundamentales: inducción-hipótesis-deducción (IHD).

Método clásico- Manera tradicional y normalizada en el plano internacional de presentar las reseñas bibliográficas. Este método, si bien es muy válido, tiende a ceder espacio a otros formulas más concisas provenientes de los Estados Unidos.

Método deductivo- Método que va de un razonamiento general a uno particular, del principio a la consecuencia; infiere una conclusión a partir de una premisa, de un principio o de una ley. Modo de razonamiento lógico que

3 Al igual que el *essais*, la *mémoire*, equivale en nuestro contexto y sistema educativo a la *tesis* de maestría o *tesis* de magister.

sigue una red de proposiciones interrelacionadas que van de lo general a lo particular.

Método inductivo- Método que saca conclusiones a partir de los datos semejantes; razonamiento que va de la causa a la consecuencia, de lo particular a lo general. Modo de razonamiento lógico que consiste en generalizar un conjunto de datos particulares obtenidos a partir de un número limitado de elementos.

Metodología- Conjunto de puntos de vista y de perspectivas sobre una investigación. En la planificación de la metodología un investigador relaciona estos puntos de vista y estas perspectivas con las técnicas de trabajo empleadas. Este conjunto debe formar un todo coherente y ordenado: las decisiones metodológicas derivan de las posturas epistemológicas y teóricas.

Metodología mixta- Enfoque pragmático de investigación en el cual los datos cualitativos se acoplan con los datos cuantitativos con el fin de enriquecer la metodología y, eventualmente, los resultados de la investigación.

Monografía- Publicación que resulta de un estudio exhaustivo y detallado de un tema preciso y relativamente restringido. Es un documento único en el tiempo y en el espacio que apunta a estudiar o examinar una pregunta particular en algunos capítulos. Es una obra de una o varias personas y aparece en un momento preciso, pero puede ser objeto posteriormente de una nueva edición para su actualización. La monografía es también llamada libro.

Muestra- Grupo representativo de elementos de una población más amplia. Por ejemplo, una muestra de individuos es solamente una parte de una población más grande de individuos. En una investigación cuantitativa, una muestra bien escogida permite reducir los costos de realización del proyecto y así favorecer la generalización de los resultados a toda la población implicada.

Muestreo- Proceso de determinación y de constitución de una muestra.

Muestreo intencional- Procedimiento por el cual el investigador escoge los participantes en la investigación a partir de un conjunto de criterios, provenientes del marco teórico, con el fin de tener acceso, durante el tiempo de estudio, a las personas que comparten ciertas características.

Muestreo teórico- Estrategia de desarrollo y de consolidación de teorías; el investigador se da la posibilidad de revisar su selección de participantes durante el estudio según las necesidades de comparación y de objetivación que resulten.

Objetivos de investigación- Intenciones del investigador con relación a su objeto de investigación.

Observación- Modo de recolección de datos mediante el cual el investigador se interesa en los comportamientos de las personas, organiza su percepción e intenta darle sentido siguiendo los objetivos de la investigación.

Obras de referencia- Herramientas que contienen una información variada reunida en uno o varios documentos. Las enciclopedias, los diccionarios y los libros de datos estadísticos son obras de referencia. Ellos reúnen una cantidad importante de datos que es muy fácil consultar con la ayuda de un índice, con frecuencia presentado al final de la obra.

Paradigma- Conjunto de presupuestos y de valores que determinan el punto de vista de una disciplina o de un campo de conocimiento. Los paradigmas son marcos de referencia que estandarizan la construcción de los saberes. Éstos son compartidos por los investigadores que trabajan en el marco de una misma comunidad científica.

Paradigma comprensivo, interpretativo- Concepción del conocimiento científico que afirma la complejidad de la realidad, cuestiona la causalidad y la investigación de las leyes dándole un lugar importante a la interacción sujeto-objeto del conocimiento y tomando en cuenta las intenciones, los valores, las motivaciones, las estrategias de los actores. Se opone al paradigma positivista, refuta la existencia de un mundo real, exterior al sujeto.

Paradigma positivista-empirista- Concepción del conocimiento científico fundamentado en varias creencias: (a) la creencia en una ciencia descriptiva que no construye sus objetos, pero los encuentra hechos; (b) la creencia en una ciencia privada de un aparato crítico concebido por la evaluación del saber que ella produce; (c) la creencia en un enfoque experimental limitado sólo a las operaciones de observación pasiva y de búsqueda empírica de conexiones entre fenómenos; (d) la creencia en una objetividad que corresponde a la realidad y no a los paradigmas dominantes; (e) la creencia en una ciencia de carácter universal, independiente de los contextos y de las ideologías; (f) la creencia en una progresión del conocimiento hacia la realidad. Esta corriente es importante en la historia de la epistemología; apareció como reacción al dogmatismo religioso y a algunos de sus a priori . Ha dado pie al nacimiento del positivismo "vulgar" convertido en la filosofía espontánea de muchos científicos.

Población objetivo- Conjunto de todos los individuos que poseen en común una o varias características y hacen parte de un estudio o de una experiencia.

Post-test- Medidas que se toman luego de la aplicación de un tratamiento experimental; el pos-test sirve para verificar si la intervención ha implicado una modificación de los resultados luego de las medidas del pre-test.

Pragmatismo- Doctrina que da a la práctica un valor como criterio de verdad (de una idea).

Pre-test- En una perspectiva de investigación cuantitativa, mediciones realizadas antes de cualquier intervención experimental. El pre-test se sitúa así al comienzo de la investigación mientras que el post-test se ubica al final.

Pregunta de investigación- Pregunta formulada al conocimiento con el fin de investigar o indagar.

Problemática- Selección y ordenamiento por parte del investigador y según las perspectivas propias de los elementos que compondrán el territorio de cuestionamiento al cual se dirigirá la investigación.

Procedimiento estadístico- Herramienta matemática que permite reunir los resultados de un proceso de medición bajo formas útiles para la expresión de juicios y tomas de decisión.

Proceso- Dinámica entre las variables o sus interacciones que constituyen el objeto de cuestionamiento desde una perspectiva holística. Secuencia de fenómenos evolutivos en una cadena causal de progresión.

Profesión- Ocupación caracterizada por una competencia adquirida después de largos estudios, una práctica especializada, una alta responsabilidad y un servicio focalizado en las necesidades de la sociedad.

Publicación periódica- Documento que aparece regularmente, ya sea anualmente, mensualmente, o a cada tres meses. La información que contiene se renueva constantemente por los autores que contribuyen a su redacción. Algunas revistas se dirigen a un público especializado mientras que otras apuntan a un público más amplio.

Recolección de datos- Recoger las informaciones que permiten determinar el sentido de una realidad estudiada.

Retórica- Arte de persuadir a través de los discursos; procedimientos aplicados para tal fin.

Revista profesional- Publicación periódica que pública textos cuyo destino son las personas que ejercen una profesión; ellas divulgan la información a las personas que realizan un mismo tipo de trabajo.

Revista científica- Publicación periódica que divulga artículos científicos, es decir, producidos por los investigadores y generalmente evaluados por pares; también reseña o da cuenta de las obras científicas.

Rito- Secuencias de acciones que marcan simbólicamente el cambio de estatus social o de identidad de un individuo.

Sujetos de investigación- En investigación cuantitativa, personas o animales e incluso las cosas que participan en la experimentación o constituyen el objeto de mediciones de la investigación.

Técnica de codificación- Conjunto de procedimientos y de métodos que transforman, bajo una forma estandarizada, los datos brutos obtenidos para medida, con el fin de hacer un análisis.

Técnica de recolección de datos- Medio empleado para recoger los datos y las informaciones necesarias para la verificación de las hipótesis de investigación o de trabajo. Comprende la entrevista, la observación participante y la comunicación no verbal.

Técnicas- Conjunto de instrumentos de medición y procedimientos estadísticos empleados con el fin de verificar hipótesis.

Teoría- Conjunto sistemático de enunciados o de proposiciones lógicamente relacionadas que se ocupan de un objeto determinado y que responde a ciertos criterios de validez.

Teoría fundada- Teoría privilegiada por el enfoque naturalista en investigación y que supone que toda teoría construida a partir del estudio de caso está enraizada en el contexto, en el sistema natural estudiado. Por inducción, ella deriva del fenómeno que representa. La teoría fundada es descubierta, desarrollada y verificada provisionalmente luego de la recolección de los datos y de su análisis sistemático. No se comienza por la teoría o para probarla, se comienza por un campo de estudio y lo que él genera o reporta; la teoría emerge. La teoría fundada está compuesta por tres elementos esenciales para el investigador que adopta el paradigma cualitativo; estos son los conceptos, las categorías y las proposiciones. Las teorías no pueden ser construidas directamente a partir de los datos, de las actividades o de los incidentes observados. Estos últimos son analizados como indicadores potenciales de un fenómeno que luego hará parte de una categoría conceptual. Estas categorías son el fundamento de la teoría. La tercera etapa del análisis produce las proposiciones, las cuales indican cuál es la relación entre las categorías y sus conceptos.

Tesis de doctorado- Publicación que resulta de un trabajo substancial de investigación, o de una reflexión de envergadura presentada para obtener un doctorado. Una tesis de este tipo comprende con mucha frecuencia el análisis minucioso de una problemática y de un marco teórico, la presentación de una metodología de investigación y los resultados de investigación, al igual que la discusión profunda de sus resultados.

Tesis de maestría o tesis de magister- Publicación que resulta de una investigación, o de una reflexión de orden argumentativo, entregada para la obtención de una maestría. Una memoria comprende con frecuencia la exposición suficiente de una problemática y de un marco teórico, la presentación de una metodología de investigación y sus resultados, así como una discusión sumaria, pero suficiente de estos resultados.

Triangulación- Estrategia de investigación en el curso de la cual el investigador sobrepone y acopla diversas perspectivas, sean éstas teóricas, métodos y personas.

Validez- Capacidad de un instrumento de medición de medir bien lo que debe medir o lo que pretende medir. Existen varias clases de validez según se trate de la construcción misma de un instrumento de medida o del rigor asociado a la investigación propiamente dicha.

Variable- Rasgo o atributo, características o factores observables y evaluables a los cuales se pueden atribuir diversas propiedades o valores numéricos diferentes. Cualquier factor que puede tomar al menos dos valores distintos; es decir, todo lo que puede cambiar de valor en tamaño y en intensidad.

Variable dependiente- Variable que, a partir de una experimentación en investigación cuantitativa, debería estar afectada por la intervención experimental o por los efectos de la variable independiente. De esta forma, la variable dependiente es aquella "sobre la cual no se interviene directamente, pero en la cual se observan las variaciones resultantes de los cambios generados en otras variables, con miras a conocer mejor un fenómeno o verificar una predicción".

Variable independiente- Variable que manipula el investigador con el objetivo de provocar un cambio sobre la variable dependiente. Esta variable que implica una intervención del investigador que desea verificar los efectos es a menudo asociada a la causa de un fenómeno; es por esto que es llamada variable explicativa.

ÍNDICE ANALÍTICO

A

Actas de coloquio o de congreso: 147
Análisis conceptual: XI, 63, 66, 79-87,
Análisis de contenido: 82, 92
Análisis de datos: 95
Análisis del discurso: 76-86
Análisis episódico: 81
Análisis inductivo: 92
Análisis instrumental: 81
Análisis retórico: 49, 85, 86
Análisis semántico: 81
Argumentación: 56, 70, 71, 72, 73, 136, 137, 141, 143, 147, 148

B

Base de datos: 115, 135

C

Campo teórico: 79
Cederrón: 134
Coherencia: 56, 58, 59, 72, 141
Competencias: X, 4, 5, 11, 19, 83
Comprensión: 5, 34, 40, 48, 79, 86, 87, 97
Corpus teórico: 63, 69, 77, 87
Cuestionamiento: 5, 44, 46, 50, 53, 80
Cuestionario: 58, 92, 95, 104

D

Datos descriptivos: 100
Diario: 92, 108
Diploma: 3, 7, 8, 11, 12, 19, 20, 133, 148
Discurso: XI, 49, 63, 71, 74, 76-86, 101, 130, 146
Discurso argumentativo: 66, 68, 71-74, 76, 87
Discurso crítico: 68, 69-70, 76
Dimensión interpretativa: XI, 63, 87
Doctorado: IX-XIII, 4, 8-20
Documentación: 9, 25, 27, 28, 31, 42, 43, 65, 74, 77, 78, 92, 137, 154

E

Encuesta: 100, 141
Enfoque de investigación: 6, 47, 49
Ensayo: 5, 6, 129, 133, 145, 148
Estudio de caso: 100, 101
Entrevista: 52, 82, 92, 94
Epistemología: XI, 47, 91, 96, 97, 98, 102
Escritura: 5, 107-121, 124, 143, 147
Estadística: 98, 101, 104, 119
Estrategia de investigación: 43, 67, 103
Experimental: 6, 41, 135
Experimentación: 17, 41, 100

F

Formación: IX, X, 3, 4, 9, 10, 12, 17, 20, 48, 52, 57, 58, 84, 129, 148
Fichas de catalogación: XIII

G

Generalización: 67, 79

H

Heurístico: XII, 83, 87, 129, 136, 145
Hipótesis: 43, 63, 67, 68, 87, 92, 98, 99, 125, 142

I

Inducción: 47, 98, 101
Información: XII, 27, 31, 48, 53, 55, 66, 78, 82, 95, 96, 116, 130, 131, 133, 136, 138, 139, 146
Informe de investigación: XI, 39, 115
Instrumento de medida: 140
Internet: 19, 33, 134, 135
Interpretación: 6, 15, 54, 63, 69, 72, 77, 83, 86-88, 96, 117, 137, 139, 140, 141, 142
Investigación –acción: 6, 10, 42, 97
Investigación cualitativa/interpretativa: 97, 98
Investigación cuantitativa: 95, 97, 98, 99, 102, 119, 142
Investigación documental: 31, 77, 86
Investigación especulativa: 64

L

Libro: 10, 14, 28, 71, 108, 119, 125, 132, 133, 134, 135, 136, 144, 148
Lógica argumentativa: 39, 55

M

Marco teórico: 63-88
Matriz teórica: XI, 63, 66, 67, 68, 70, 74, 76, 87
Meta-análisis: 67
Método: 6, 9, 10, 16, 34, 73, 74, 84, 93, 94-96, 102, 103, 112, 125, 137
Metodología: 8, 15, 26, 39, 43, 46, 54, 58, 59, 91, 93, 94-96, 104, 137, 138, 142
Metodología de investigación: 7, 40, 56, 57, 94, 96-98, 133
Monografía: 132
Metodología mixta: XI, 87, 91, 103-104
Muestra: 92, 140, 142

O

Objetivos de investigación: XI, 39, 54, 56, 57, 63, 74
Observación: 92
Observación participante: 94, 101

P

Paradigma: 79
Paradigma interpretativo: 69, 97
Paradigma positivista: 97
Plan formal: XII, 129
Plan de investigación: 100
Pregunta de investigación: 25, 31, 44, 49, 56, 57, 92, 99, 102, 103, 104
Problema: X, 30, 39, 42-59, 65, 96, 99, 133
Problemática: X, 7, 39, 43
Problemática de investigación: 39, 48, 49
Proceso de escritura: 114-118
Proyecto de investigación: 8, 10, 12, 32, 39, 40, 44, 46, 55, 59, 63, 110, 125, 130
Publicación: 129, 131-135, 141, 144, 146, 147, 148, 149

R

Recolección de información: 95
Retórica: 73, 87
Revista científica: 148

Revista profesional: 148
Reseña de escritos: 12, 24, 34, 91
Rigor: XII, 7, 8, 35, 40, 63, 66, 74, 80, 87, 88, 129, 137, 148
Rito: 4, 13, 14, 111

S

Socioconstructivismo: 47
Sondeo: 92, 141

T

Tema de investigación: 23, 26, 35, 52, 112, 118, 137
Teoría fundada: 64
Tesis de maestría: XI, XII, 5, 23, 40, 76, 130, 133
Tesis de doctorado: 6, 8, 10, 14, 34, 76, 109, 133, 134, 135
Test: 142
Transformación: 97
Triangulación: 104

V

Valor heurístico: XII, 87, 129
Valores: 33, 47, 48, 49, 55, 79, 83, 85
Validez: 67, 68, 71, 77, 78, 137
Visión de mundo: 47

ÍNDICE DE AUTORES

A

ANADÓN, M.: 98

B

BAILLARGEON, N.: 72, 138, 141
BEAUD, M.: 8, 112, 115, 123
BELLENGER, L.: 73
BLAXTER, L.: 55, 93
BOGDAN, R.C.: 42, 43, 99
BOISVERT, J.: 70
BONILLA, E.: 104, 116
BOLKER, J.: 110, 112, 113, 116, 123
BOUCHARD, Y.: 39, 42, 44, 47, 48, 51, 55, 57, 58
BOURDAGES, L.: 29
BOUTILLIER, S.: 7, 9, 23, 25, 26, 30, 114, 115, 122
BOYLAN, E.S.: 146
BRAUSE, R. S.: 5

C

CALHOUN, C.: 13
CALSAMIGILIA: 76
CROS, F.: 23, 115, 120

D

DESLAURIERS, J-P.: 99, 100, 101, 119
DESROCHE, H.: 25, 26
DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA: 5, 6
DILTHEY, W.: 69
DOBIECKI, B.: 5, 16, 111, 116
DUNLEAVY, P.: 6, 15, 30, 35, 120
DURKHEIM, E.: 69

E

ELBOW, P.: 107, 115, 116, 117, 119, 121

F

FERRÉOL, G.: 120
FLICK, U.: 43, 99, 100
FOUREZ, G.: 41, 47
FRANKEL, G.: 119

G

GARCÍA, T.: 17
GAUTHIER, C.: 67
GENNEP, A.: 13
GERMAIN, M.: 5, 29
GIL, H.: 134
GLATTHORN, A.: 6, 8
GÓMEZ, M. A.: 34, 134
GUILLEMETTE, F.: 113

H

HEALY, D.: 28
HERNÁNDEZ, R.: 42, 65, 103, 104
HUBERMAN, A.M.: 43

K

KRATHWOHL, D.R.: 43
KUHN, T.H.: 79

L

LATOUR, B.: 81
LÉTOURNEAU, J.: 43, 47

M

MONGEAU, P.: 4, 6, 11, 27, 35
MORGAN, J.H.: 30, 35

O

OGDEN, E. H.: 11, 14, 24, 27, 31, 32

P

PEARCE, L.: 34
PERELMAN, CH.: 71, 73, 85, 86
POTTER, W. J.: 94
PRÉGENT, R.: 12

R

RAGIN, CH.: 75, 99, 102, 103
RAYMOND, G.: 129
REBOUL, O.: 73, 79, 80
RICHARDSON, L.: 119
RICOEUR, P.: 86, 87
RUDESTAN, K.: 25, 28, 30, 109, 110, 119, 124

S

SAVOIE-ZAJCK, L.: 39, 63, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 101, 104, 129, 165
SHARPE, J. A.: 34
STOKER, D.: 146

T

TAYLOR, S.J.: 43, 99
THIROUX, E.: 120
THOMAS, M. R.: 6, 8, 30, 31, 32

V

VAN DER MAREN, J-M.: 64, 65, 77, 78, 81, 82, 95, 101, 104, 165

W

WEBER, M.: 69
VERHAEGUE, J-C.: 67
WOLCOTT, H. F.: 113

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alzate, M. V. y Gómez, M. A. (2009). *Enseñanza y didáctica universitaria. Discurso y formación documental del estudiante*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Anadón, M. (2007). "La investigación llamada cualitativa: de la dinámica de su evolución a los logros innegables y cuestionamientos presentes". En: *Pedagogía y Saberes*. N° 27. pp. 13-26. Traducción del francés por Miguel Ángel Gómez Mendoza.

Baillargeon, N. (2007). *Curso de autodefensa intelectual*. Barcelona: Editorial Ares y Mares.

Beaud, M. (2007). *L'art de la thèse*. Paris: La découverte.

Bellenger, L. (1980), *L'argumentation*. Paris: ESF.

Blaxter, l.; Hughes, C.; Tight, M. (2000). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa.

Bogdan, R.C.; Biklen, S. K. (1992). *Quantitative research for education*. Boston (MA): Allyn and Bacon.

Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bonilla-Castro, Rodríguez, P. (2005, [2001]). *La investigación en Ciencias Sociales. Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Grupo Editorial Norma-Universidad de los Andes.

Bolker, J. (1998). *Writing Your Dissertation In Fifteen Minutes A Day*. New York: Holt.

Bouchard, Y. (2000). « De la problématique au problème de recherché ». Savoie-Zajck, L.; Karsenti, Th. (Editores), *Introduction á la recherche en éducation*. Sherbrooke : Editions du CRP. pp. 79-98.

Bourdages, L. (2001). *La persistance aux études supérieures*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Boutillier, S. ; Uzunidis, D. (2007). *Rédiger un mémoire ou un rapport de stage*. Paris : Studyrama.

Boutillier, S.; D'allongans, A. G. ; Labère, N. ;,Uzunidis D. (2005). *Méthodologie de la thèse et du mémoire*. Paris: Studyrama.

Boylan, E.S. (1993). "Politically correct, but not accurate". En: *Academie: Bulletin of AAUP*. Nº 79 (3). pp. 6-7.

Brause, R. S. (2000). *Writing Your Doctoral Dissertation*. New York: Falmer Press. En: [http://lib.myilibrary.com/browse/open.asp?id=40092&loc] (Consulta realizada el 2 de agosto de 2009).

Briones, G. (1980). *La formulación de problemas de investigación*. Bogotá: Ediciones Uniandes-Facultad de Artes y Ciencias- Departamento de Ciencia Política.

Calhoun, C. (2002). "Ritual".En: *Dictionary of the Social Sciences*. Oxford: Oxford University Press.

Calsamiglia, H; Tusón, A. (1999). *Las cosas de decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel.

Cros, F.; Lafortune, L.; Morisse, M. (2009). *Les écritures en situations professionnelles*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Cros, F. (2009). « La carte ne coïncidera jamais avec le territoire ». En : Cros, L. ; Lafortune, M.; Morisse, M. (dir). *Les écritures en situations professionnelles*. Québec : Presses de l'Université du Québec. pp. 126-151.

Dèclaration de la sorbonne (1998). *Harmoniser l'architecture du système d'enseignement supérieur*. Déclaration de quatre ministres de l'enseignement supérieur (Allemagne, Angleterre, France, Italie). Paris, 25 mai 2005.

Deslauriers, J-P. (2005). *Investigación cualitativa. Guía práctica*. Doctorado en Ciencias de la Educación. Rudecolombia. Pereira: Editorial Papiro. Traducción del francés por Miguel Ángel Gómez Mendoza.

Deslauriers, J-P.; Kérisit, M. (1997). « La devis de recherché qualitative ». En : Poupart, J.; Deslauriers, J-P.; Groulx, L.; Laperriére, A.; Mayer, R.; Pires, A. *La recherché qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur, pp. 85-111.

Desaluriers, J-P. (1991). «Présentation». En : *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*. vol. 5, automne, pp. 7-13.

Desroche, H. (1971). *Apprentissage en sciences sociales et éducation permanente*. Paris : Éditions Ouvrières.

Dobiecki, B. (2006). *Rédiger son mémoire en travail social*. Paris : ESF Éditeur.

Dunleavy, P. (2003). *Authoring a Ph.D. How to Plan, Draft, Write, and Finish a Doctoral Thesis or Dissertation,* Hampshire, Palmgrave.

Elbow, P. (1981). *Writing With Power.* New York: Oxford University Press.

Encyclopaedia Universalis (2007). «Rite». En : *Dictionnaire de sociologie*. Paris : Albin Michel. pp. 653-655.

Ferréol, G. (2000). *La dissertation sociologique.* Paris : Armand Colin.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata-Paideia Galiza Fundación.

Fourez, G.; Larochelle, M. (2004). *Apprivoiser l'épistemologie*. Bruxelles : Éditions de Boeck Université.

Frankel Perry, B. G. (2000). "Beginning A new : Doing Qualitative Research". En: *Canadian Journal of Sociology/Cahiers canadiens de sociologie*. vol. 25. Nº 1. pp. 97-107.

García, T. (2004). "¿En qué punto estamos de la convergencia europea?". En: *Cuadernos de trabajo social*. vol. 17. pp. 211-236.

Gauthier, C. et al. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignant,* Quebéc-Bruxelles : Les Presses de l'Université de Laval- Éditions De Boeck.

Gennep, A. van (1909 [1981, 2004]). *Les rites de passage. Étude systématique des rites*. Paris: Picard.

Germain, M. ; Gremilet, M. (2000). *La guidance des mémoires*. Paris: L'Harmattan.

Gil, H.; Romero, F.; Gómez, M. A. (2007). *Manual de investigación educativa. La búsqueda de información*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira-Editorial Papiro.

Glatthorn, A.; Joyner. R. L. (2005). *Writing the Winning Thesis or Dissertation*. Thousand Oaks (CAL): Corwin.

Glazer, B. G.; Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory : Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine.

Gohier, C. (2000) : « Le cadre théorique ». En : Savoie-Zajck, L; Karsenti, Th. (Editores). *Introduction á la recherche en éducation*. Sherbrooke : Editions du CRP. pp. 99-125.

Gómez, M. A. (1998). *La tarea del pensar*. Bogotá: Cargraphics.

Guillemette, F.; Berthiaume, M-J. (2008). "Bibliographie sur l'écriture de la recherche ». *Association pour la recherche qualitative*. En: [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/bibliographies.html] (Consulta realizada el 20 de octubre de 2009).

Healy, D.; Dion, L.; Blair, B. (1978). *Rapport*. Tome I, Commission d'enquête sur les études supérieures dans les sciences humaines. Ottawa: Conseil de recherche en sciences humaines du Canada.

Hernández, L. (2008). *Metodología de la investigación en ciencias de la salud*. 2ª ed. Bogotá : Ecoe Ediciones.

Hernández, R.; Fernández, C. ; Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Huberman, A.M.; Miles, M.B. (1994). "Data management and analysis methods". En: Denzin, N.K.; Lincoln, Y.S. (dir). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks (CA): Sage. pp. 428-444.

Kevassay, S. (2008). *Mémoire de recherche en travail social*. Paris : Vuibert.

Krathwohl, D.R. (1998). *Methods of educational and social science research: An integrated approach*. New York. Addison Wesley Longman.

Kuhn, TH. (2006). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.

Latour, B.; Woolgar, S. (1995). *La vida en el laboratorio. La construcción de los hechos científicos*. Madrid: Alianza Editorial.

Le Bras, F. (1993). *Les règles d'or pour rédiger un rapport, un mémoire, une thèse*. Alleur (Belgique): Marabout.

Lerma, H. (2009). *Metodología de la investigación : propuesta, anteproyecto y proyecto*. 4ª ed. Bogotá : Ecoe Ediciones.

Lerma, H. (2007). *Gráficas y tablas estadísticas en Excel*. Bogotá : Ecoe Ediciones.

Lerma, H. (2004). *Presentación de informes. El documento final de investigación*. 2ª ed. Bogotá : Ecoe Ediciones.

Létourneau, J. (2007). *La caja de herramientas del joven investigador. Guía de iniciación al trabajo intelectual*. Medellín, La Carreta Editores.

Mongeau, P. (2008). *Réaliser son mémoire ou sa thèse : côté jeans et côté tenue de soirée*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Morgan, J.H.; Neitzke, R. (2007). *From Beginning to End*. South Bend (IN): Cloverdale Books.

Nerad, M.; Trzyna, T. "Conclusion". En: Nerard, D. M; Heggelund, M. (2008). *Toward a Global PHD ? Forces and Forms in Doctoral Education Worldwide*. University of Washington: Center for Research and Innovation in Graduate Education. P. 300-312.

Ogden, E. H. (2007). *Complete Your Dissertation or Thesis in Two Semesters or Less*. Plymouth: Rowman & Littlefield.

Pearce, L. (2005). *How to Examine a Thesis,* London, Open University Press.

Perelman, CH. (2004). *El imperio retórico. Retórica y argumentación*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Potter, W.J. (1996). *An analysis of thinking and research about qualitative method*. Mahwah (NJ): Lawrence Erbaum.

Prégent, R. (2001). *L'encadrement des travaux de mémoire et de thèse*. Montréal: Presses Internationales Polythechnique.

Ragin, CH. (2009). *La construcción de la investigación social. Introducción a los métodos y su diversidad*. Bogotá: Siglo del hombre Editores-Universidad de los Andes-SAGE Publications.

Raymond, G.; Larose, F. (2000). « La diffusion des résultats de recherche ». En: Kersenty, Th. y Savoie-Zajc-L. (Editores). *Introduction á la recherche en education*. Sherbrooke: Editions du CRP. pp. 273-293.

Reboul, O. (2001). *La philosophie de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.

Reboul, O. (1991). *Introduction á la rethorique. Théorie et pratique*. Paris : Presses universitaires de France.

Reboul, O. (1984). *Le langage de l'éducation*. Paris: Presses universitaires de France.

Richardson, L. (1990). *Writing Strategies. Reaching Diverses Audiences*. Newbury Park (CA): Sage.

Rudestan, K. E.; Newton, R. E. (2001). *Surviving your Dissertation,* Thousand Oaks (CAL): Sage.

Savoie-Zajck, L.; Karsenti, TH. (2000). « La méthodologie ». En : Savoie-Zajck, L.; Karsenti, Th. (Edit). *Introduction á la recherche en éducation*. Sherbrooke : Editions du CRP. pp. 127-140.

Sharpe, J. A.; Peters, J.; Howard, K. (2002). *The Management of a Student Research Project*. Hampshire: Gower.

Stoker, D. (1996). "Who assesses the assessors?". En: *Journal of Librarianship and Information Science*. 28 (1). pp. 3-6.

Taylor, S.J. ; Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Thiroux, E. (1999). *The Critical Edge,* Upper Saddle River (NJ): Prentice-Hall.

Thomas, M. R.; Brubaker, D.L. (2008). *Thesis and Dissertation. A Guide to Planning, Research and Writing*. Sage: Corwin Press.

Van der Maren, J-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modelés pour l'enseignement*. Bruxelles : Édition de Boeck.

Van der Maren, J-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation.* Bruxelles : Édition de Boeck.

Verhaegue, J-C. et al. (2004). *Pratique l'épistémologie. Un manuel d'initiation pour les maîtres et formateurs*. Bruxelles : Édition de Boeck.

Wikser, G. (2008). *The Postgraduate Research Handbook*. Hampshire: Palgrave.

Wikser, G. (2005). *The Good Supervisor*. Hampshire: Palgrave.

Wolcott, H. F. (1990). *Writing Up Qualitative Research*. Newbury Park (CA): Sage.

Otros textos de su interés

- La aventura de escribir, del pensamiento a la palabra, *Víctor Miguel Niño*
- Cómo elaborar trabajos de grado, *Mireya Cisneros*
- **Cómo hacer tesis de maestría y doctorado, *Miguel Ángel Gómez Mendoza, Jean-Pierre Deslauriers, María Victoria Alzate Piedrahita***
- Cómo leer mejor, *Alberto Aristizábal*
- Competencias en la educación superior, *Sergio Tobón Tobón*
- Competencias, método y genealogía, *Miguel Ángel Maldonado*
- Comprensión textual, *Deyanira Alfonso, Carlos Sánchez Lozano*
- Enfoques pedagógicos y didácticos contemporáneos, *Alberto Merani*
- Enseñanza y didáctica universitaria, *Miguel Gómez*
- Epistemología y pedagogía, *José I. Bedoya*
- Leer y escribir. Desarrollo de la lengua oral y escrita con significación, *Felisa Barreto P.*
- Metodología de la investigación: propuesta anteproyecto, *Héctor D. Lerma*
- Pedagogía & aprendizaje profesional en la enseñanza superior, *Alexander Ortiz O.*
- Presentación de informes, *Héctor D. Lerma*
- Competencias de la comunicación, *Víctor Miguel Niño*
- Fundamentos de semiótica y lingüística, *Víctor Miguel Niño*

Cómo hacer tesis de maestría y doctorado

Una de las razones que explican el incremento de personas en la formación en el nivel de maestría y doctorado es la creciente complejidad de las situaciones profesionales y de investigación que los estudiantes interesados en estos programas deben enfrentar cuando conciben y elaboran sus tesis de grado. Este libro se dirige a aquellos estudiantes que han decidido cursar un programa de maestría y doctorado en disciplinas de las ciencias sociales, ciencias humanas, ciencias de la educación y ciencias de la administración, entre otras. Es un texto de gran utilidad y pertinencia para los directores o tutores de tesis de este nivel de formación superior que son quienes tienen la responsabilidad de guiarlos hasta llevar a buen término la tarea.

El lector encontrará consideraciones y procedimientos relacionados con la investigación, escritura y publicación de las tesis de maestría y doctorado como uno de los requisitos académicos para alcanzar los títulos de maestría y doctorado. Se tratan importantes aspectos como son: el tránsito de la maestría al doctorado como un ritual de paso, cómo encontrar y elegir un buen tema de investigación, de la problemática al problema y su relación con los objetivos y preguntas de investigación, el marco teórico y los desafíos de argumentación y la búsqueda de información para llegar a la autoría personal, el enfoque metodológico, el proceso de la escritura así como los públicos destinatarios de la publicación de artículos académicos que surgen de la actividad investigativa.

Colección: Educación y pedagogía
Área: Pedagogía

ECOE EDICIONES

ISBN 978-958-648-663-7
9 789586 486637